

Tenorth, Heinz-Elmar

## **Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der "Zeitschrift für Pädagogik"**

Fatke, Reinhard [Hrsg.]: Gesamtregister. Jahrgang 1-30 (1955-1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse. Weinheim ; Basel : Beltz 1986, S. 21-85. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 20)



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der "Zeitschrift für Pädagogik" - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]: Gesamtregister. Jahrgang 1-30 (1955-1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse. Weinheim ; Basel : Beltz 1986, S. 21-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226717 - DOI: 10.25656/01:22671

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226717>

<https://doi.org/10.25656/01:22671>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

20. Beiheft

Gesamtregister · Jahrgang 1–30 (1955–1984)

Zeitschrift für Pädagogik

20. Beiheft

# Gesamtregister

Jahrgang 1–30  
(1955–1984)

Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen  
mit einem Schlagwortregister sowie mit  
einer Chronik und einer Inhaltsanalyse

Bearbeitet von

Reinhard Fatke, Ulrich Herrmann  
und Wolfgang Scheibe

Herausgegeben von Reinhard Fatke

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1986

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**[Zeitschrift für Pädagogik / Gesamtregister]**

Zeitschrift für Pädagogik. Gesamtregister : Verz.

d. Beitr. u. Rezensionen mit e. Schlagwortreg.

sowie mit e. Chronik u. e. Inhaltsanalyse. –

Weinheim ; Basel : Beltz

Jg. 1/30. 1955/84 (1986).

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 20)

ISBN 3-407-41120-0

NE: Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Photokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

© 1986 Beltz Verlag · Weinheim

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 3 407 41120 0

Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt/Main

25 80

Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . . 7

WOLFGANG SCHEIBE  
Chronik der „Zeitschrift für Pädagogik“ . . . . . 9

HEINZ-ELMAR TENORTH  
Transformationen der Pädagogik – 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“ . . . . . 21

Die Herausgeber 1955–1984 . . . . . 87

Die Themenschwerpunkte 1969–1984 . . . . . 89

Die Beihefte 1955–1984 . . . . . 95

Gesamtverzeichnis der Beiträge und Rezensionen 1955–1984 . . . . . 97

    Vorbemerkung . . . . . 97

    Abhandlungen, Essays, Berichte, Diskussionen, Dokumentationen, Sammelbesprechungen 1955–1979 . . . . . 99

    Rezensionen 1955–1979 . . . . . 168

    Abhandlungen, Essays, Berichte, Diskussionen, Sammelrezensionen 1980–1984 . . . . . 217

    Rezensionen 1980–1984 . . . . . 241

Schlagwortregister 1955–1984 . . . . . 261

## Transformationen der Pädagogik

### 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“

#### Gliederung

Transformationen I: Die *Zeitschrift für Pädagogik* und die Erziehungswissenschaft

1. Gattungen erziehungswissenschaftlicher Produktion
- 1.1. Elend und Glanz der Rezension
- 1.2. Dokumente und Berichte – Der Weg zur Profession

Exkurs: Ein Lob dem Essay, dem Interview und der offenen Form

2. Themen der Erziehungswissenschaft in der *Zeitschrift für Pädagogik*
- 2.1. Das Gesamtbild: Die *Zeitschrift* für das Allgemeine
- 2.2. Signaturen der Transformation
- 2.2.1. Bildungssystem und Lehrerberuf – Von der Bildung des Lehrers zur Bildung der Theorie
- 2.2.2. Erziehungswissenschaft und ihre Theorie
- 2.2.2.1. Historische und Vergleichende Perspektiven
- 2.2.2.2. Leitende Begriffe – Orientierende Theorie?

Exkurs: Entdeckungen auf Nebenstraßen, Probleme der Tradition, thematische Leerstellen

- 2.3. Charakteristik des Theoriwandels und seine Folgeprobleme – Zur Erziehungswissenschaft der *Zeitschrift für Pädagogik*
3. Methode und Argumentationskultur
- 3.1. Die Spezifik: Forschungsverwertende Disziplin
- 3.2. Methodologie und Methode erziehungswissenschaftlicher Forschung – Initialfunktion und Diskussionsforum

Exkurs: Auf der Suche nach dem Adressaten – Über die Sprache von Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Transformationen II: Die *Zeitschrift für Pädagogik* und die Zunft der wissenschaftlichen Pädagogen

1. Die Herausgeber
2. Die Autoren
3. Die Zunft in der Zeitschrift

Resümee und Fragen

Literatur

Fünfundzwanzig Jahrgänge der *Zeitschrift für Pädagogik*, das bedeutet für Bibliotheken und Leser zunächst: 17 196 Seiten bedruckten Papiers, 1029 Abhandlungen, Forschungsberichte und Sammelbesprechungen, 619 in Einzelrezensionen besprochene Titel Literatur, 81 Dokumente und bisher 15 Beihefte. Für den Wissenschaftshistoriker dokumentieren diese Bände die Arbeit von 25 Herausgebern, 662 Autoren und 173 ‚Nur-Rezensenten‘. Hinter diesen dünnen Daten verbirgt sich aber zugleich eine wissenschaftliche Produktion, mit der die deutsche Erziehungswissenschaft der zweiten Republik in ihrer Tradition und in ihrer heute gegenwärtigen Gestalt gedrängt repräsentiert ist. Sicherlich ist die *Z.f.Päd.* nicht die **Österreichische** wissenschaftliche Zeitschrift der Bundesrepublik von einigem Renommée, aber über alle Fraktionen und Schulen hinweg wird es einen

Konsens darin geben, daß sie die führende Zeitschrift der Disziplin ist. Sie repräsentiert wie keine andere in ihren Abhandlungen und Diskussionen, in den von ihr initiierten Kontroversen und Versöhnungsversuchen exemplarisch die jüngere Geschichte erziehungswissenschaftlichen Denkens in der Bundesrepublik.

Es ist deshalb mehr als ein Zeichen von Courtoisie gegenüber den Herausgebern, nach 25 Jahrgängen zu fragen, ob hier denn auch eine glückliche, für die Erziehungswissenschaft begrüßenswerte Geschichte pädagogischer Publizistik und Theoriebildung versammelt ist, ob das erste Vierteljahrhundert mehr veranlassen kann als ein flüchtiges Erinnern an die Anfänge und den munteren Wunsch „*ad multos annos*“. Anders gefragt: Soll man gratulieren, und – schwieriger – wem soll man gratulieren anläßlich dieses Ereignisses? Den Herausgebern, weil die Zeitschrift allen Konjunkturen des pädagogischen Buchmarktes zum Trotz immer noch erscheint, Reputation gewonnen hat und sich wohl auch des notwendigen und stimulierenden Maßes an Kritik erfreut? Den Autoren, weil sie für ihre wissenschaftliche Produktion über alle Relevanzdebatten und praktizistischen Wünsche hinweg ein Publikationsorgan gefunden haben? Vielleicht sogar dem Kollektiv-Abstraktum „wissenschaftliche Pädagogik“, weil es sich in Auseinandersetzung mit Beiträgen und Kritiken der *Zeitschrift für Pädagogik* allmählich zur Erziehungswissenschaft – gleich ob „positivistisch“, „realistisch“ oder „kritisch-konstruktiv“ – verändert hat? Hat es sich eigentlich gelohnt, den Schweiß so vieler Autoren zu bemühen, um, zunächst vierteljährlich, dann im Abstand von zwei Monaten (anfänglich mit 260 Seiten im Kleinformat, jetzt mit über 1000 Oktavseiten pro Jahrgang), ein Blatt zu publizieren, das – wie einer der ersten Herausgeber schrieb – seine „wichtigste Funktion“ darin sah, dem Lehrer und Erzieher „ein Bewußtsein seiner Aufgabe sowie seines gesellschaftlich-geschichtlichen Standorts“ zu geben (W. FLITNER 1955, S. 4)\*? Ist hier die Erziehungswissenschaft repräsentiert, die man sich wünschen sollte, oder ist das nur die etablierte Pädagogik, die in immer neuen Kontroversen von den immer gleichen Leuten die immer gleichen Probleme diskutieren läßt? Haben wir hier das Hausblatt des Establishments oder die Erziehungswissenschaft in ihrer reflektiertesten Form, ein Dokument der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik neuen Stils“ oder – wie einer ihrer langjährigen Herausgeber urteilt – der „erfolgreichen ideologischen Unterwanderung der pädagogischen Intelligenz“ (BREZINKA 1980)?

Der folgende Versuch, einen Teil dieser Fragen aufzunehmen, ist selbstverständlich nicht frei von Subjektivität, aber ein nur subjektiv inspirierter Essay, in dem noch „geredet werden darf, auch wo Beweise fehlen“ (AUER 1974, S. 7), ist nicht beabsichtigt. Ich unternehme eher den Versuch, über eine Deskription und Analyse der Zeitschrift und ihrer Themen, ihrer Methodik und ihrer Autoren, ihrer wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Referenzen und Kontexte, die spezifische Erziehungswissenschaft der *Zeitschrift für Pädagogik* nachzuzeichnen und ihre Stellung innerhalb der Disziplin zu diskutieren.

Mein beherrschender Eindruck nach dem Durchgang durch diese 25 Jahrgänge läßt sich in der folgenden zentralen, die Untersuchung dann leitenden These vorab so formulieren: In der *Z.f.Päd.* präsentieren sich mehrere, differente Erziehungswissenschaften, auf den ersten Blick fremde Traditionen und Kulturen pädagogischer und erziehungswissenschaft-

---

\* Bei Beiträgen aus der *Z.f.Päd.* ist die Jahreszahl unterstrichen. Diese sind nicht ins Literaturverzeichnis dieses Beitrags aufgenommen worden; sie können vielmehr im Gesamtregister, das in diesem Band enthalten ist, nachgeschlagen werden.

licher Argumente, ein radikaler Wandel in der Sprache und in der Thematisierung von Problemen, auch ein Austausch von Personen – Autoren, Herausgebern, Rezensenten. Zunächst ist die Zeitschrift Dokument für einen „Bruch [mit] der Tradition“ (W. FLITNER 1976, S. 1), für eine tiefgreifende Transformation der Erziehungswissenschaft. In den Jahren seit 1962/63 vorbereitet, wird der Bruch dann von 1969 an vollzogen und mit dem Wechsel des geschäftsführenden Herausgebers auch personell symbolisiert. Trotz dieser eindeutig unterscheidbaren Phasen in der Geschichte der Zeitschrift, trotz aller im einzelnen gravierenden Wandlungen – die Besonderheit der durch die Zeitschrift repräsentierten Erziehungswissenschaft erweist sich zugleich in einer erstaunlichen Kontinuität der Probleme, denen sie sich zuwendet, in der pädagogischen Perspektive, die sie letztlich favorisiert, und in den Referenzen, die sie bevorzugt. Der immer wieder erneuerte, auch immer wieder problematische Versuch, den sozialen Wandel pädagogischer Probleme und den historischen Progreß wissenschaftlichen Argumentierens nicht nur einzufangen, sondern aufeinander zu beziehen und miteinander zu versöhnen, die „Dialektik“ von Traditionsbruch und Traditionsstiftung – darin besteht die spezifische Signatur dieser Zeitschrift.

Die folgende Studie soll die Grundlagen darstellen, auf denen diese These beruht. Die wichtigsten Indikatoren für meine zentrale These werden sowohl quantitativ dokumentiert wie in einzelnen Fallstudien intensiver interpretierend erörtert, damit nicht nur eine Deutung vorgetragen, sondern auch geprüft werden kann. Eine Deskription und Analyse des Inhalts der Zeitschrift bildet den ersten Teil der Untersuchung (I), ein Blick auf Herausgeber, Autoren und die Zunft der wissenschaftlichen Pädagogik den zweiten (II); der Versuch eines Resümées und einige Fragen an die Herausgeber stehen am Schluß\*.

## Transformationen I: Die *Zeitschrift für Pädagogik* und die Erziehungswissenschaft

### 1. *Gattungen erziehungswissenschaftlicher Produktion*

Eine Systematisierung und Erschließung des Inhalts der *Z.f.Päd.* wird durch ihre eigenen Vorgaben nicht gerade erleichtert. Schon eine erste Annäherung verdeutlicht: Ihr Angebot ist vielfältig, und dessen Struktur verändert sich in der Zeit, wie die von ihr präsentierten Gattungen von Texten signifikant aufweisen: Jahrgang 1 bietet „Pädagogische Abhandlungen und Forschungsberichte“ und daneben „Buchbesprechungen“. Diese Einteilung hält sich konstant bis 1957. Von 1958 an werden bis zum Jahrgang 1961 „Allgemeine Pädagogische Abhandlungen“ und „Beiträge zur Lehrerbildung“ unterschied-

---

\* Meine Frankfurter Mitarbeiter U. BARTHEL und M. WAGNER haben mich bei der Erschließung der Zeitschrift unterstützt; bei ihnen muß ich ebenso meinen Dank abstellen wie bei ungezählten Kollegen, die bereitwillig mit mir Erfahrungen mit der *Zeitschrift für Pädagogik* diskutiert haben. Ohne die Hilfe meines Freundes EDWIN KEINER wäre das Erstellen der Tabellen nicht möglich gewesen; daß er zudem hartnäckig mit Sätzen und Argumenten ins Gericht ging, die in einer ersten Fassung des Papiers enthalten waren, hat hoffentlich genützt. Die verbliebenen Fehler gehen natürlich auf mein Konto. – Das Manuskript wurde im Frühjahr 1981 abgeschlossen, gesetzt und wird hier unverändert vorgelegt.



den; das 1958 neu und dann für vier Jahre intensiv berücksichtigte Gebiet der Lehrerbildung wird noch zusätzlich in „Berichten und Mitteilungen“, die auch Dokumente einschließen, abgehandelt. Seit 1962 werden die Themen der Lehrerbildung nicht mehr gesondert hervorgehoben. Die Zeitschrift gewinnt die Gestalt, die dann für die Folgezeit typisch werden soll: Abhandlungen, Forschungs- und Diskussionsberichte, die durch den Umfang, die Hervorhebung im Inhaltsverzeichnis, schließlich – seit 1969 – auch durch den Satz ausgegrenzten umfangreichen (Sammel- und Einzel-)Besprechungen sowie Rezensionen einzelner Titel. Einen Überblick über die Entwicklung der Gattungen gibt Tab. 1:

Tab. 1: Das Gesamtangebot der Z.f.Päd. 1955–1979, nach Gattungen

	Abhandlungen	Forschungsber., Diskuss.	Lit. berichte, Sammelbespr. <sup>a</sup>	Dokumente	in Einzelrez. bespr. Titel
1955	14	–	–	1	17
1956	14	–	–	1	22
1957	12	1	–	1	24
1958	22 (12) <sup>b</sup>	6	–	19	27
1959	21 ( 9) <sup>b</sup>	15	–	2	18
1960	26 (11) <sup>b</sup>	7	–	8	17
1961	24 (11) <sup>b</sup>	5	–	3	19
1962	17	6	5	3	20
1963	18	11	3	1	31
1964	17	10	2	12	21
1965	16	6	12	10	11
1966	22	3	3	5	12
1967	27	5	5	3 <sup>c</sup>	12
1968	20	6	9	3 <sup>d</sup>	15
1955–1968	270	81	39	72	266
1969	28	9	6	4	39
1970	31	17 <sup>e</sup>	9	2	34
1971	22	20	6	–	39
1972	24	22	6	1	35
1973	40	17	7	1	32
1974	33	21	–	–	31
1975	40 <sup>f</sup>	23	(5) <sup>g</sup>	–	40
1976	33	32	(6) <sup>g</sup>	–	22
1977	37 <sup>f</sup>	34	(3) <sup>g</sup>	–	33
1978	39	22	(6) <sup>g</sup>	1	24
1979	31 <sup>f</sup>	30	(11) <sup>g</sup>	–	24
1969–1979	358	247	34	9	353

Anmerkungen:

- Zwischen 1955 und 1961 werden die Literaturberichte in der Z.f.Päd. als Abhandlungen gezählt.
- In Klammern für die Jahre 1958–1961 die „Beiträge zur Lehrerbildung“, einschließlich der Stellungnahmen.
- Die Dokumente sind enthalten in Berichten von H. STOCK, J. DOLCH und A. SCHWARZLOSE.
- Ein Dokument ist Teil des Berichts von H. STOCK.
- Der im Jahresverzeichnis zweimal aufgeführte Beitrag von I. RICHTER wurde nur hier gezählt.
- Die Zählung entspricht dem Inhaltsverzeichnis des jeweiligen Heftes.
- Die Nennung erfolgte bereits bei „Forschungsberichte, Diskussionen“.

Diese bunte Vielfalt der Gattungen und die mannigfachen Veränderungen im Bereich von Bericht, Diskussion und Dokumentation verweisen darauf, daß die Zeitschrift dem Handlungskontext der Erziehung nicht nur in einem theoretischen Sinne verbunden war. Für den Zeitraum von 1958 bis 1961 etwa hat sie fast eher den Charakter eines Nachrichten- und Diskussionsforums für die Probleme der Lehrerbildung, in dem allgemeine theoretische Beiträge wie ein Anhang erscheinen. Die Auflösung dieses Lehrerbildungsteils und die – von SCHEIBE (in diesem Beiheft) mitgeteilte – Begründung, daß eine solche Konzentration auf die Lehrerbildung den an sich schon prekären Status der Erziehungswissenschaft an den Universitäten nur weiter belastet hätte, deuten aber zugleich darauf hin, daß die Veränderungen der Gattungen auch Indiz für die Selbstdefinitionsprobleme der Disziplin sind, die sich in der Zeitschrift darstellt. Ihr Verhältnis zur pädagogischen Praxis und ihre Funktion innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses werden anscheinend erst allmählich geklärt. Ein Blick auf die Dokumente einerseits, eine Erörterung des Rezensionsteils andererseits können das belegen; und mit den Rezensionen ist schon deshalb zu beginnen, damit ich einen ersten Anlaß für Unmut bei der Lektüre rasch anbringen kann.

### 1.1. Elend und Glanz der Rezension

Eines war die *Z.f.Päd.* in ihrer Geschichte sicherlich nie: Äquivalent für die im deutschen Sprachraum immer noch fehlende Referatezeitschrift für pädagogische Neuerscheinungen. Auch wenn 619 Titel in Einzelrezensionen besprochen wurden und in ihrer Summe zunächst imposant erscheinen mögen; im Jahresmittel sind während des ersten Zeitraums, von 1955 bis 1968, nur 19 Bücher einzeln besprochen worden. Seit 1969 hat sich zwar das Mittel – bei erheblich zunehmendem Gesamtumfang der Zeitschrift – auf 32 erhöht, angesichts eines expandierenden Buchmarktes ist das aber quantitativ unbefriedigend (1979 z. B. gibt es allein im Bereich von Erziehung, Unterricht, Jugendpflege – noch ohne Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, ohne Psychologie und Philosophie – 2748 Neuerscheinungen [*Buch und Buchhandel in Zahlen* 1980]). Gravierender als das quantitative Defizit, das sich zufriedenstellend in einer Zeitschrift wohl nicht lösen läßt, ist aber das systematische Problem der Einzelbesprechungen. Für die Auswahl und Berücksichtigung der Titel ließ sich für die Jahre bis 1968 kein Prinzip erkennen; die starke Bindung des Rezensionenteils an den thematisch gebundenen Teil des Heftes – seit 1969 – bringt zwar System, sie bläht aber sehr spezialistische Bereiche intensiv auf, die in Abhandlungen und Forschungsberichten sowieso schon gut bedient werden. Hinzu kommt: Die Einzelbesprechungen – und die sind mir primär Quelle des Anstoßes – sind nicht nur umfangreich, sie sind häufig auch langatmig und nicht frei von spezialistisch-umständlicher Erörterung. Präzise und knappe Würdigungen, die man bei einer Beschränkung des Umfangs dann auch mehr Titeln hätte angedeihen lassen können, wie sie sich in anderen wissenschaftlichen Zeitschriften, etwa der *Historischen Zeitschrift* finden, vermißt man in der *Z.f.Päd.*; zu selten ist auch in diesem Teil die pointierte Kritik oder gar der Verriß. Die Absicht der Herausgeber von 1969, „auch auf hervorragende ausländische Werke aufmerksam machen“ zu wollen (A. FLITNER, Editorial in Heft 1/1969), scheint mir ebenfalls kaum eingelöst; der hier erwartbare Ertrag wird bestenfalls von den Literaturberichten und den diskursiven, umfangreichen Literaturauseinandersetzungen seit 1962 angedeutet.

Man wird überhaupt sagen müssen, daß diese neu eingeführten Diskussionsteile, die sich mit einzelnen Werken ausführlich befassen oder als Sammelbesprechungen ganze, häufig vernachlässigte Themen erziehungswissenschaftlicher Arbeit einbringen, in manchem für

das entschädigen, was die Einzelrezensionen nicht bieten. Für die intradisziplinäre Funktion der Zeitschrift scheint mir gerade dieser Diskussionsteil von besonderer Bedeutung gewesen zu sein. Er dokumentiert einen Anspruch der Herausgeber, den sie sich angesichts des desolaten Zustands der Erziehungswissenschaft bis zum Beginn der 1960er Jahre wohl zu Recht gestellt haben. Ausdrücklich formuliert fand ich diesen Anspruch erstmals 1967, in einer Verteidigung von BREZINKAS „Krisen“-Artikel, gegen seine Kritiker gewendet: „Der Rezensent urteilt zwar mit unerbittlicher Schärfe, doch ist sein Urteil auf die Sache bezogen, nicht auf die Person des Autors. Man muß diese wie andere Rezensionen in dieser Zeitschrift im Hinblick auf die Tatsache sehen, daß das pädagogische Besprechungswesen, das durch Gefälligkeitsurteile heute erheblich diskreditiert ist, nur dann die Erziehungswissenschaft fördern kann, wenn strengste Maßstäbe angelegt werden, wie sie anderen Disziplinen längst selbstverständlich sind“ (Redaktionelle Bemerkungen in 1967, S. 37, Anm.).

Solches einzulösen ist selbstverständlich nicht einfach. Noch in den 60er Jahren findet sich als eines der häufigsten qualifizierenden Adjektive bei den Rezensenten ein aufrichtiges „dankbar“ (z. B. FROESE 1966, S. 301; BOHNENKAMP 1965, S. 505), sogar ein „gar nicht dankbar genug“ (A. RANG 1965, S. 510), und manches Buch wird dem Leser als ein „wirkliches Geschenk“ (DOLCH 1967, S. 292) vorgestellt. Das mag in Einzelfällen durchaus seine Berechtigung haben, nur – wenn das Urteil von 1967 nicht allein für einen Einzelfall gelten sollte, mehr noch, wenn man WENIGERS Vermutung von 1957 mit berücksichtigt, daß „die literarische Produktion auf den weiten Feldern der Erziehung heute schon wieder fast unübersehbar“ ist, und sich seiner Mahnung erinnert, daß es „das eigentliche Übel ist, daß die Grenzen zwischen wissenschaftlicher Untersuchung und vorwissenschaftlicher Gedankenführung praktischer und enthusiastischer Art der Natur der Sache nach fließend sind“ (WENIGER 1957, S. 68) – dann wäre eher Kritik das Desiderat als das Anzeigen von Dankbarkeit, dann wären klare Grenzziehungen bedeutsamer als höfliches Verschweigen. Man kann sicherlich Signale auch dadurch setzen, daß man gute, nachahmenswerte Vorbilder präsentiert, man geht dann aber das Risiko ein, daß der Leser und die Betroffenen der Kritik entwöhnt werden und sie als seltenes Ereignis um so schwerer ertragen. Immerhin, es kennzeichnet auch den Stilwandel nach der Mitte der 60er Jahre, daß die diskursive Besprechung dann eher auch kritischer wird: An Studienbüchern exemplarisch erprobt (BREZINKA 1966; BEUTLER/HENNING 1968; HERRLITZ 1969). hat dann dieser Diskussionsteil nichts mehr von Hofberichterstattung oder von den Indizien purer Aufmerksamkeit für die Neuerscheinungen der Kollegen, er provoziert, erwartungsgemäß, auch Kritik und Kontroversen und bereitet so die Ablösung von der Tradition und die Einübung in die Argumentationskultur der 70er Jahre mit vor.

Im Ergebnis: Solange es ein pädagogisches Referateorgan nicht gibt, wäre eine Verbesserung der Einzelrezensionen immer noch sehr wünschenswert. Die diskursive Literaturaus-einandersetzung dagegen, der Literaturbericht, die Sammelbesprechungen stellen schon als Gattung ein Angebot für den Leser dar, das man nicht missen möchte.

## 1.2. Dokumente und Berichte – Der Weg zur Profession

Weniger als heute noch nutzbare Dokumentation, denn als Zeugnis für die Darstellung der pädagogischen Praxis in der Zeitschrift lassen sich die Dokumente und Tagungsberichte in der Geschichte der Gattungen der *Z.f.Päd.* lesen. Wie von den Herausgebern angekündigt (GEISSLER 1958, S. 120), beschäftigen sie sich zunächst primär mit der

Lehrerbildung, vor allem mit der Volksschullehrerbildung. Vorwiegend die Berichte informieren dabei auch über die außerdeutschen Verhältnisse (HAMMELSBECK, SIEWERTH, JOACHIM, KLEIN, H. P. MÜLLER – 1958; LEMBERG 1960); schon in Fragen der allgemeinen Schulpolitik dagegen – vertreten mit Erklärungen des DEUTSCHEN AUSCHUSSES, mit dem Abkommen über die Gründung des BILDUNGSRATS (1956; 1960; 1965), mehr noch in den weiteren Bereichen der Erziehungspraxis – sind die Dokumente aber sehr dünn gesät. Eine Stellungnahme des DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHULVERBANDES zu „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ (1966) und ein Dokument des „Freundeskreises für Schülermitverantwortung“ (1964) sind seltene Ausnahmen in einer sehr stark an der administrativen Politik ausgerichteten Dokumentationspraxis. Ansonsten: nichts über Sozialpädagogik, über Sonderpädagogik, kein Text zur Berufsbildung, keine Dokumente außerhalb der Administration. Noch die beginnende Studentenbewegung ist nur mit einer Entschließung der Rektorenkonferenz gegenwärtig (1968). Zu Zeiten, als auch Schüler und Studenten sich öffentlich mit Stellungnahmen zu Wort melden, kommen Berichte und Dokumente in der *Zeitschrift für Pädagogik* fast nur noch aus der Zunft der Pädagogen selbst: Satzungen der Erziehungswissenschaftler an Pädagogischen Hochschulen, der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, aus deren Kommissionen – insgesamt acht Dokumente zwischen 1964 und 1970. Das zeigt zunächst: Jeder Historiker wäre schlecht beraten, der aus den Dokumenten der *Z.f.Päd.* auch nur die „großen Probleme“ der Erziehungs- und Bildungspolitik destillieren wollte oder gar zuverlässige Information über die pädagogische „Praxis“ erwartete. Das bedeutet keine Kritik an den Herausgebern dieser Jahre, denn eine Zeitschrift ist mit solchen Dokumentationserwartungen sowieso überfordert; ich will auch nicht den Eindruck erwecken, ich hätte schon in den fünfziger und sechziger Jahren nach „Schwarzer Pädagogik“ gesucht, Texte aus dem „Alltag“ erwartet oder wollte hier gar „Authentizität“ in der Präsentation des pädagogischen Problems einklagen.

Der Blick auf die Dokumente geschieht hier auch nicht allein aus Chronistenpflicht. Der Themenverlauf in den Dokumenten – von der Lehrerbildung zur Organisation der Erziehungswissenschaft –, die Karriere dieser Gattung überhaupt, die nach 1969 so gut wie verschwindet, legt die Hypothese nahe, daß die Erziehungswissenschaft der *Z.f.Päd.* in der ersten Generation ihre Themen und Probleme noch sehr nah an politisch-gesellschaftlichen Definitionen formulieren und finden konnte, daß sie sich als wissenschaftliche Gemeinschaft erst verselbständigen, von den politischen Institutionen ablösen mußte, um dann allein in den Gattungen forschender und lehrender Disziplinen ihr Problem zu bearbeiten – in Abhandlungen, Forschungsberichten und Rezensionen, und mit Dokumenten nur noch dann, wenn zugleich politische Problemdefinitionen diskutiert und kommentiert werden (vgl. den Auszug aus dem „Bildungsgesamtplan“ [1972] und den begleitenden Kommentar von FURCK, die Dokumentation von „Mut zur Erziehung“ [1978] mit der begleitenden Kritik einer Ad-hoc-Gruppe der DGfE-Tagung in Tübingen). Die Themenanalyse muß erweisen, ob solche Vermutungen sich an der Analyse des Inhalts bewähren.

### *Exkurs: Ein Lob dem Essay, dem Interview und der offenen Form*

Man wird die Gattungen indes nicht verlassen dürfen, ohne eines durchgängigen Grundzugs der *Zeitschrift für Pädagogik* schon hier zu gedenken, ihrer Ernsthaftigkeit. Bei allen Wandlungen blieb sie doch immer wissenschaftlich, manchmal in schlechtem Sinne akademisch, schon durch die Sprache denkbar weit vom Laien entfernt, theoretisch eben

und „ernsthaft“. W. FLITNERS Angebot, daß „alle ernsthaften wissenschaftlichen Richtungen“ (1955, S. 2) zu Worte kommen sollten, und seine Bekräftigung, „aber ernsthaft, wie gesagt, wünschen wir das gesamte Erziehungsgebiet der wissenschaftlichen Betrachtung, Forschung und Kritik zu erschließen, soweit es der heutige Stand der Wissenschaften und der Philosophie ermöglicht“ (ebd.), diese Programmsätze haben schon in den Gattungen der Zeitschrift ihre Entsprechung gefunden. Abhandlungen und Besprechungen, Diskussionen und Kritiken – alles wie gehabt und wie zu erwarten, wenn der Anspruch ist, „streng wissenschaftlich“ (W. FLITNER 1955, S. 1f.) und „nur der Sache verpflichtet“ (GEISSLER 1958, S. 121) die Zeitschrift zu gestalten. Offene, unkonventionelle Formen – die Glosse, der Kommentar, auch nur der ungeschönte Bericht über ein laufendes, geplantes oder – wie FLÜGGE (1972) zu Recht wünscht – gescheitertes Forschungsprojekt, all das findet sich in der *Zeitschrift für Pädagogik*, wie auch in den meisten anderen wissenschaftlichen Zeitschriften, nicht.

Dafür gibt es selbstverständlich gute Gründe: Zwischen wissenschaftlichen Argumenten und z. B. der Satire besteht tatsächlich ein qualitativer Unterschied, methodisch-diszipliniertes Denken und lockere Vermutungen passen nicht unmittelbar zusammen. Selbstverständlich auch: Für den Wissenschaftler sind Glossen oder Satiren kaum geeignete Instrumente des Qualifikationsnachweises, und es schadet der Sicherung der professionellen Kompetenz, wenn man die Probleme der Theorie nur so abhandelt, daß auch der Laie auf den Gedanken von des Kaisers neuen Kleidern und der verbreiteten wissenschaftlichen Ratlosigkeit verfällt; schließlich, auch in den anderen Sozialwissenschaften und ihren Zeitschriften ist der Alltag der publizistischen Produktion grau und der Diskurs zumeist trocken. Löbliche Ausnahmen sind zu selten: An J. A. PEDDIWELLS „Säbelzahn-Curriculum“ als satirische Kritik der einschlägigen pädagogischen Theoriebemühungen müßte man erinnern, oder an die Festschrift für E. A. DÖLLE, in der die Psychologie sich selbst, ihren Ritualen und verselbständigten Problemen einen Spiegel vorhält (vgl. HERRMANN 1974). Das Jubiläum mag deshalb die Anfrage rechtfertigen, ob denn wirklich alles so wichtig ist, so bedeutungsschwanger, so ernst und gleich für die „Menschheit“ förderlich und unerlässlich, was im häufig beschwörenden Ton an den Leser gebracht wird?

Mit Freude habe ich deshalb noch einmal die seit 1972 publizierten Essays gelesen, die Versuche, jenseits der eingefahrenen Bahnen und der professionellen Hürden von Theorie und Methode die Erziehungswissenschaftler an das zu erinnern, was es an Problemen, an Fragen, an Lösungsversuchen auch noch gibt – ein so überraschender wie ermunternder Zugang zu den *paedagogicis*, ebenso erfreulich wie das Interview. Wenn auch nur einmal, dann aber themenangemessen im Heft über „Offene Curricula“, hört man einen Curriculumplaner fast schon alltäglich über seine Probleme sprechen, über seine Möglichkeiten und sogar seine Schwierigkeiten (STENHOUSE 1973). Demgegenüber ist der Essay selbstverständlich sehr viel gebildeter, erheblich kunstvoller, mehr vom Autor abhängig als das Gespräch. Nicht jeder auch darf ihn schreiben, in der *Z.f.Päd.* gehören wissenschaftliche oder politische Reputation dazu, um in den Kreis der Erlauchten zu gelangen. Mit solcher Reputation lassen sich aber Themen bearbeiten, die sonst unzugänglich sind. Ich weiß nicht, ob die Essays die professionellen Schranken aufgebrochen haben, aber ich habe aus der „Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht“ (W. FLITNER 1976) mehr über die Wissenschaftsgeschichte der Nachkriegszeit gelernt als aus mancher ideologiekritischen Analyse (und mancher andere bestimmt mehr als aus MÜLLER/TENORTH 1979). Begriffe und Probleme wie „Unreife“ und „Entwicklung“ (BRUNER 1972; PIAGET 1974) lassen sich über den Essay in einer Weise der Diskussion neu

zugänglich machen, die wieder ganze Scharen von Theoretikern zu neuer Kärnerarbeit inspirieren kann (und die ist ja auch nicht zu verachten). Vielleicht erinnern sich die Kärner dann gelegentlich, wenn sie z.B. ein Schulfach in ihre curriculumtheoretische Obhut nehmen, daß die List der Geschichte ROUSSEAU 200. Todestag mit der bundesdeutschen Konjunktur für die Theorie des Pädagogikunterrichts zusammenfallen ließ und daß, von den Herausgebern unbekümmert-listig genutzt, in der *Zeitschrift für Pädagogik* ein SPAEMANN-Essay über die „Träume eines Visionärs“ sich so mit den Sorgen der pädagogischen Fachdidaktiker zwischen zwei Einbanddeckeln vereinigt findet (1978). Kritik wird so nicht lange erst gefordert, sondern vom Buchbinder gleich mitgeliefert. Überhaupt die Gedenktage – HERMAN NOHL wäre im 25. Jahr der *Zeitschrift für Pädagogik* 100 Jahre alt geworden (vgl. BOLLNOW 1979). Hätte er Freude an dieser Zeitschrift gehabt, die aus dem Kreis seiner Kollegen und Mitarbeiter gegründet wurde? Verglichen mit der *Sammlung* war die *Z.f.Päd.* doch spezialisiert auf die „reife, gewichtige Leistung“, wie LENNERT schon 1959 im 1. Beiheft der *Z.f.Päd.* (S. 31) – zu NOHLS 80. Geburtstag – notiert. Ob freilich das, was LENNERT an der *Sammlung* rühmt, daß sie „die Freiheit des ernsten und heiteren Geistesspiels mit der Verantwortung für einen Beruf verbindet“ und „bei allem Ernst der Gegenstände und der Entscheidungen immer in der Nähe des großen Spiels... mitten im Sturm auch Heiterkeit und Helligkeit des Geistes bewahren“ konnte (ebd., S. 39), sich auf eine andere Zeitschrift übertragen läßt? Das wird nicht nur deswegen schwierig sein, weil LENNERT es als „Signa NOHLSchen Wesens“ (S. 21) personalisiert; es gibt auch Zeiten, in denen niemandem mehr die Heiterkeit gegeben ist und in denen der spielerischen Behandlung des Erziehungsproblems mehr als die Konventionen der Wissenschaftlergemeinschaft der Ernst des Problems selbst entgegensteht.

Dennoch, in der *Zeitschrift für Pädagogik* sollte für eine Gattung wie den Essay ein Platz erhalten bleiben, als Waffe gegen die szientifisch-professionelle Erstarrung, damit die lehrenden Pädagogen eine Wahrheit nicht vergessen, die schon LUDWIG BÖRNE kannte: „Es ist ein großes Glück, daß die Pädagogen die Kraft und den Mut nicht haben, ihre Grundsätze völlig in Ausübung zu bringen; sonst würden sie das Menschengeschlecht gar bald zugrunde richten“ (L. BÖRNE: Werke. Bd. 1, S. 144).

## 2. Themen der Erziehungswissenschaft in der Zeitschrift für Pädagogik

Für die Darstellung und Analyse der thematischen Schwerpunkte und ihrer Geschichte in der *Zeitschrift für Pädagogik* sind aus der Gesamtheit des Angebots alle Abhandlungen, Forschungsberichte und Sammelbesprechungen berücksichtigt worden, die seit 1955 erschienen sind (vgl. Tab. 1, S. 24)<sup>1</sup>. Die Aufschlüsselung und besonders die übersichtliche Präsentation dieses Angebots ist selbstverständlich ein heikles Geschäft; generell, wenn man etwa, wie ich es anfangs versuchte, die verfügbaren Thesauri der Erziehungswissenschaft als Orientierungsmittel verwendet oder sich der Praxis der Verschlagwortung z.B. in der *Bibliographie Pädagogik* anschließen will. Die dort m.E. nicht gelösten

1 Dabei werden die Beihefte ausgeklammert (vgl. dazu Abschnitt II.3.), weil sie – als Dokumente von Tagungen der Organisationen der Erziehungswissenschaftler – nicht in gleicher Weise der publizistischen Praxis der Zeitschrift zugerechnet werden können. Im übrigen würden die Beihefte die Konzentration auf das Allgemeine und die Fragen von Schule und Lehrerbildung nur verstärken.

Systematisierungsprobleme bzw. die extensive Form der Zuordnung von Schlagworten zu Artikeln ist ohne die Arbeitsmöglichkeiten solcher Institute nicht nur nicht nachahmungsfähig, bei der Untersuchung der Zeitschrift und als Überblick über Trends der Themenentwicklung waren diese Vorgaben auch eher verwirrend als hilfreich. Für das spezielle Problem bot auch das Schlagwortverzeichnis des jeweiligen Jahrgangs der *Z.f.Päd.* keinen Ausweg. Für einen Überblick war es immer noch zu fein ausdifferenziert, und angesichts der zentralen Schwierigkeit, nicht nur die Abhandlungen zu bündeln, sondern zugleich auch den Wandel der Themen und ihrer Bearbeitung zu verdeutlichen, war es nicht verwendbar.

Mein eigener Versuch geht deshalb einen bescheideneren Weg. In der Darstellung des Gesamtangebots habe ich mich an der fachlichen Differenzierung der Erziehungswissenschaft nach großen „Handlungs- und Forschungsfeldern“ (vgl. z. B. GROOTHOFF 1979) orientiert und neben einschlägigen Darstellungen auch die institutionelle Verselbständigung solcher Teilgebiete erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis in der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT als Anknüpfungspunkte gewählt. Die in Tab. 2.1 genannten Themenbereiche verdeutlichen diese Struktur des Gesamtangebots, seine Differenzierung nach allgemeinen und besonderen Bereichen der Erziehungswissenschaft und zugleich ihre institutionalisierten Arbeitsfelder. Für die Erfassung der Beiträge waren aber nicht diese großen Themenbereiche ausschlaggebend, sondern ein Katalog von insgesamt 32 Sachgebieten (vgl. die Tab. 2.2–5), die sich nach einem Durchgang und einer Revision am Material als genügend trennscharf erwiesen, auch die Feinstruktur der Themen wiederzugeben. Für die Technik der Zuordnung zu den einzelnen Sachbereichen ist anzumerken, daß einzelne Beiträge auch mehreren Themenbereichen zugeordnet werden konnten. Im Gesamtzeitraum wurden so die einzelnen Abhandlungen, Forschungs- und Diskussionsberichte sowie die ausführlichen Literaturberichte durchschnittlich mit 1,3 Zuordnungen bedacht. Maßgebend für die Zuordnung eines Beitrags in ein Sachgebiet war nicht die Überschrift der Abhandlung, sondern ihr jeweiliger Inhalt. Ein Rest an Subjektivität ist dabei nicht auszuschließen, besonders bei Mehrfachzuordnungen ist auch bei der Analyse der

Tab. 2.1: Themenbereiche der *Z.f.Päd.* in Abhandlungen, Forschungs-, Diskussions-, Literaturberichten für die Perioden 1955–1968, 1969–1979\*

	1955–1968		1969–1979	
	n	%	n	%
1. Theorie und Metatheorie der Erziehung	236	48,7	342	39,8
2. Bildungssystem	113	23,3	341	39,7
3. Lehrer und Erzieher	73	15,1	43	5,0
4. Altersstufen	20	4,1	52	6,0
5. Berufsbildung	15	3,1	34	4,0
6. Erwachsenenbildung	2	0,4	13	1,5
7. Sozialpädagogik	9	1,9	20	2,3
8. Heil- und Sonderpädagogik	4	0,8	10	1,2
Sonstige	13	2,7	5	0,6
Summe	485	100,1	860	100,1

\* n = Gesamtzahl der Zuordnungen von Abhandlungen etc. zu Themenbereichen

*Z.f.Päd.* das Entscheidungsproblem geblieben, wann denn ein Sachgebiet so „ausführlich“ (LÜSCHEN 1979, S. 177) behandelt wird, daß es selbständig berücksichtigt werden muß<sup>2</sup>. Besonders in theoretisch hoch aggregierten und verweisungsreichen Abhandlungen ließ sich dieses Problem nicht befriedigend lösen; ich habe mich gegen die Methode der ungezügelten Assoziation thematischer Bezüge entschieden.

Tab. 2.2: Sachgebiete der *Z.f.Päd.* in Abhandlungen, Forschungs-, Diskussions-, Literaturberichten in % aller Sachgebiete je Periode

Thema und Rang	55-57 N=49 %	58-61 N=158 %	62-68 N=278 %	55-68 N=485 %	69-74 N=439 %	75-79 N=421 %	69-79 N=860 %	N* N=1345
1. Theorie der Erziehung	20,4	10,1	9,7	10,9	12,8	13,3	13,0	165
2. Lehrer und Erzieher	2,0	31,0	8,3	15,1	5,0	5,0	5,0	116
3. Bildungssystem, Institutionen	2,0	2,5	7,6	5,3	8,2	5,2	6,7	84
4. Didaktik einzelner Fächer	4,1	5,7	9,0	7,4	3,4	7,8	5,6	84
5. Metatheorie	4,1	6,3	6,8	6,4	4,6	6,9	5,7	80
6. Helden und Denker	12,2	7,0	10,8	9,7	4,1	2,9	3,5	77
7. Altersstufen	8,2	—	5,6	4,1	5,7	6,4	6,0	72
8. Vergleichende Erz.wiss.	4,1	7,6	4,7	5,6	4,6	4,8	4,7	67
9. Methoden der Erz.wiss.	—	0,6	1,4	1,0	8,0	6,2	7,1	66
10. Bildungssystem, Struktur	6,1	5,1	3,6	4,3	4,3	5,9	5,1	65
11. Unterricht: Analyse, Planung, Technologie	—	1,3	2,2	1,6	4,1	8,6	6,3	62
12. Geschichte der Erziehung	12,2	2,5	5,0	4,9	4,1	3,1	3,6	55
13. Lehrplan, Curriculum	—	—	0,7	0,4	6,8	4,3	5,6	50
14. Berufsbildung	—	3,2	3,6	3,1	3,0	5,0	4,0	49
15. Bildungssystem, Planung	2,0	—	0,4	0,4	8,0	2,6	5,3	48
16. Allg. Didaktik, Theorie	2,0	1,9	3,6	2,9	1,1	5,2	3,1	41
17. Zukunft	2,0	5,1	7,6	6,2	2,3	—	1,2	40
18. Sozialpädagogik	—	0,6	2,9	1,9	4,1	0,5	2,3	29
19. Erz.wiss. und Nachbar-disziplinen	6,1	3,8	3,6	3,9	1,1	1,0	1,0	28
20. Schüler	—	0,6	1,1	0,8	1,1	2,6	1,9	20
21. Erwachsenenbildung	—	0,6	0,4	0,4	1,6	1,4	1,5	15
22. Heil- und Sonderpädagogik	4,1	0,6	0,4	0,8	1,8	0,5	1,2	14
Sonstiges	8,2	3,8	1,1	2,7	0,2	1,0	0,6	18
Summe	99,8	99,9	100,1	99,8	99,0	100,2	100	1345

\*N – Gesamtzahl der Zuordnungen von Abhandlungen etc. zu Sachgebieten

2 Das Zählen von Seiten in Abhandlungen hilft da so wenig wie die Orientierung an den Kapiteleinteilungen mancher Autoren. Für die Zuordnung in die Großbereiche gab es diese Schwierigkeiten nicht. In voneinander unabhängigen Zuordnungsversuchen ergaben sich Übereinstimmungen, die über 90% lagen; bei den Sachbereichen im einzelnen, in der Detailzuordnung waren diese Werte erst nach mehrmaligem Durchgang durch das Material und nach Modifikation und Verfeinerung der Kriterien erreichbar. Bei diesem Verfahren sind aber bestenfalls die Verschiebungen *innerhalb* von Großbereichen, nicht die *zwischen* den Großbereichen eine relevante Fehlerquelle.



## 2.1. Das Gesamtbild: Die Zeitschrift für das Allgemeine

Die Gesamtheit des inhaltlichen Angebots der *Zeitschrift für Pädagogik* bietet das erwartbare Bild: Der Schwerpunkt der Beiträge liegt in allen Perioden bei den allgemeinen Fragen von Metatheorie, Theorie und komplexen Forschungsansätzen, bei Fragen von Bildungswesen und Lehrerberuf, bei den Untersuchungen zu Problemen von Kindheit und Jugend („Altersstufen“), während die Spezialgebiete erziehungswissenschaftlicher Praxis erst seit dem Beginn der 60er Jahre mehr Aufmerksamkeit finden und sich erst seit 1969 davon sprechen läßt, daß sie kontinuierlich berücksichtigt werden.

Dieses Gesamtbild ist deswegen nicht überraschend, weil wohl niemand unter den Lesern der *Z.f.Päd.* sie als eine Zeitschrift verstanden hat, die sich vorrangig und unmittelbar mit den Handlungsproblemen beschäftigt. Die Auswertung nach Themenbereichen bestätigt insofern nur den Eindruck, daß man die *Z.f.Päd.* auch „Zeitschrift für Allgemeine Pädagogik“ nennen könnte. Auf diesem Hintergrund ist es auch wenig überraschend, daß relativ lange Zeit die Spezialbereiche der Erziehungswissenschaft so gering repräsentiert sind. Einerseits ist es aus der Tatsache leicht erklärbar, daß für Berufsbildung oder Heil- und Sonderpädagogik seit Beginn der 1950er Jahre bereits bereichsspezifische Zeitschriften existieren; zur Erklärung dieser Distanz trägt auch bei, daß das traditionelle Erfahrungsfeld der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland – seit HERBART und SCHLEIERMACHER – der Bereich des öffentlichen Bildungswesens ist. Wenig überraschend ist dann auch, daß sich in der dritten Phase diese einseitige Orientierung Allgemeiner Erziehungswissenschaft zu wandeln beginnt. In dieser Phase werden ja gleichzeitig bis dahin wenig ausdifferenzierte Arbeitsrichtungen allmählich verselbständigt – wie die Sozialpädagogik oder die Erwachsenenbildung als Lehrfächer auch der Universitäten –, mit dem Diplom-Studium gewinnt die Erziehungswissenschaft allmählich ein Ausbildungsfeld jenseits der Schule, und zugleich wandelt sich das theoretische Selbstverständnis hin zu einer Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft, die dann auch alle Bereiche der Erziehung in ihren Aufmerksamkeitshorizont zu ziehen sucht. Dann werden für die Allgemeine Erziehungswissenschaft auch die bis dahin eher am Rande liegenden Teildisziplinen von Bedeutung: Berufspädagogik, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Dieses Bild des Themenangebots der Zeitschrift bedarf nun freilich einer detaillierteren Aufschlüsselung, damit auch die Feinstruktur der einzelnen Gebiete in ihrer Veränderung und Kontinuität deutlicher zutage treten kann. Für die dominierenden Bereiche – Schule, Bildungswesen, Lehrer sowie Theorie/Metatheorie – will ich das versuchen und zugleich eher resümierend auch die Bedeutung der *Z.f.Päd.* für andere Teilbereiche und deren Präsentation in der Zeitschrift berücksichtigen (2.2.). Ein erster Versuch der Typisierung der für die *Z.f.Päd.* charakteristischen Erziehungswissenschaft soll dann diesen Abschnitt beschließen (2.3.).

## 2.2. Signaturen der Transformation

### 2.2.1. Bildungssystem und Lehrerberuf – Von der Bildung des Lehrers zur Bildung der Theorie

Der Themenbereich „Bildungswesen und Lehrerberuf“ verdient schon deswegen den Vorrang in der Untersuchung der Themenentwicklungen der *Z.f.Päd.*, weil er primär den Anspruch der Herausgeber einzulösen hat, dem Lehrer und Erzieher „ein Bewußtsein seiner Aufgabe sowie seines gesellschaftlich-geschichtlichen-Standorts“ zu geben (W.

FLITNER 1955, S. 4). Es entspricht ebenfalls dem Selbstverständnis der Herausgeber, diese Standortbestimmung des Lehrers im engen Konnex zur jeweils historischen Gestalt der Schule und ihrer Probleme zu sehen, wie es etwa 1958 G. GEISSLER formuliert: „Wie nahezu überall in der Welt, so ringt auch in Deutschland die Lehrerbildung noch um ihre neue Gestalt. In der modernen Gesellschaft steht die Schule vor veränderten Aufgaben, ihre überlieferten Formen, Inhalte und Arbeitsweisen sind problematisch geworden, und mit den Aufgaben der Schule hat sich auch das Bild des Lehrers von Grund auf gewandelt“ (GEISSLER 1958, S. 118). In welchem Umfang die „Aufgaben der Schule“ und das „Bild des Lehrers“ Eingang in die Zeitschrift gefunden haben, verdeutlichen *Tab. 3 und 4* (auf den folgenden Seiten):

Versucht man, die Aussagen dieser Zahlen und ihre Veränderungen in der Zeit zu interpretieren und an der Folge der Beiträge zu verdeutlichen, dann verdient ein Befund vorab Erwähnung. Es war für mich frappierend, zu sehen, daß Untersuchungen über den Schüler, über die Adressaten institutionalisierter Erziehung während des Gesamtzeitraums nur in einem sehr bescheidenen Umfang publiziert worden sind. Sie bleiben hinter fachdidaktischen Arbeiten, hinter der Untersuchung didaktischer Grundprobleme und allgemeiner Theorien der Gestaltung des Lehrprozesses, auch hinter Unterrichtsanalyse und -planung weit zurück. Wenn man die Arbeiten zu Kindheit und Jugend hinzunimmt, die mit dem für die 50er Jahre typischen Problem der Akzeleration einsetzen (BLÄTTNER 1955), dann bessert sich das Bild zwar um einiges; insgesamt ist aber der Eindruck nicht abzuweisen, daß für die Bildung des Lehrers die innerschulisch bedeutsamen Lernprozesse in ihrer Wirkung auf die Lernenden, jenseits der Dokumentation in Zeugnis und Zensur – die relativ früh bearbeitet werden (im Überblick: A. FLITNER 1966) –, eher einen blinden Fleck als ein aufgehelltes Feld darstellen. Berücksichtigt man den Termin der Ausschreibung eines DFG-Schwerpunktprogramms über „Sozialisationsprozesse Jugendlicher unter Einwirkung bestimmter Lernorte“ (1974, S. 967 ff.) und die dabei formulierten Erwartungen, rechnet man ferner die generell festgestellten Desiderata erziehungswissenschaftlicher Forschung mit ein (vgl. SENATSKOMMISSION 1976) und berücksichtigt man ferner, daß im Bereich der Lehr-Lern-Forschung das Hauptaugenmerk noch bis 1976 nicht der Frage nach „Schülermerkmalen/Schülerverhalten“ galt (HEIDENREICH/HEYMANN 1976, S. 242 f.) und auch die sog. Alltagswende erst nach 1975 den Schüler erreichte, dann muß man freilich konstatieren, daß der aus der *Z.f.Päd.*-Analyse erhobene Befund ein allgemeines Desiderat der erziehungswissenschaftlichen Forschung beschreibt. Das Bild des Lehrers und die Aufgaben der Schule haben mehr Beachtung gefunden, offenkundig in der gesamten Disziplin ebenso wie in der Zeitschrift.

Für beide Themenbereiche läßt sich zunächst übereinstimmend und kontinuierlich feststellen, daß ihre Aufnahme und Bearbeitung in der Zeitschrift relativ eng an den Verlauf der bildungspolitischen Erörterung geknüpft ist. In der Anfangsphase sind die von den Landesgesetzgebern und den Gremien der Hochschulen – Pädagogischen Hochschulen wie Universitäten – vorgelegten Gesetzentwürfe und Stellungnahmen für die Lehrerbildung, die vom DEUTSCHEN AUSSCHUSS versuchte Reorganisation des Bildungswesens der Anknüpfungspunkt (vgl. zur Lehrerbildung die Jahrgänge 1958–1964; für das Bildungssystem: Rahmenplan des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES – *Z.f.Päd.*: 1959 [DERBOLAV, WENIGER, WENKE], 1960 [BOHNENKAMP – zur Förderstufe; SEIDELMANN – zu Fragen des Gymnasiums]; KMK-Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufe/Studienstufe 1958 f./1969 f.: *Z.f.Päd.* 1958 [LICHTENSTEIN – Hochschulreifebegriff], 1962 [LENNERT], 1963 [SEIDELMANN], 1969 [Themenheft Hochschulreife] – jeweils eng verbunden mit begleiten-

Tab. 3: Themenbereich Bildungssystem (1955–1979); Verteilung der Sachgebiete des Themenbereichs in % aller Sachgebiete je Periode

	1955–1957		1958–1961		1962–1968		1955–1968		1969–1974		1975–1979		1969–1979	
	N = 49	%	N = 158	%	N = 278	%	N = 485	%	N = 439	%	N = 421	%	N = 860	%
	n		n		n		n		n		n		n	
1. Bildungssystem, Struktur	3	6,1	8	5,1	10	3,6	21	4,3	19	4,3	25	5,9	44	5,1
2. Bildungssystem, Planung	1	2,0	–	–	1	0,4	2	0,4	35	8,0	11	2,6	46	5,3
3. Allg. Didaktik, Theorie	1	2,0	3	1,9	10	3,6	14	2,9	5	1,1	22	5,2	27	3,1
4. Unterricht: Analyse, Planung, Technologie	–	–	2	1,3	6	2,2	8	1,6	18	4,1	36	8,6	54	6,3
5. Lehrplan, Curriculum	–	–	–	–	2	0,7	2	0,4	30	6,8	18	4,3	48	5,6
6. Didaktik einzelner Fächer	2	4,1	9	5,7	25	9,0	36	7,4	15	3,4	33	7,8	48	5,6
7. Institutionen	1	2,0	4	2,5	21	7,6	26	5,3	36	8,2	22	5,2	58	6,7
Vorschule	–	–	–	–	1	0,4	–	–	14	3,2	5	1,2	–	–
Grundschule	–	–	–	–	1	0,4	–	–	2	0,5	3	0,7	–	–
Hauptschule	1	2,0	–	–	2	0,7	–	–	–	–	4	1,0	–	–
Real-, Mittelschule	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0,2	–	–
Gymnasium	–	–	3	1,9	9	3,2	–	–	5	1,1	3	0,7	–	–
Gesamtschule	–	–	–	–	2	0,7	–	–	4	0,9	5	1,2	–	–
Universität	–	–	1	0,6	5	1,8	–	–	11	2,5	1	0,2	–	–
8. Schüler	–	–	1	0,6	3	1,1	4	0,8	5	1,1	11	2,6	16	1,9
Summe	8	16,3	27	17,1	78	28,1	113	23,3	163	37,1	178	42,3	341	39,7

N = Zuordnungen je Periode insgesamt (vgl. Tab. 2.2)

n = Zuordnungen zu einzelnen Sachgebieten, absolut und in % aller Zuordnungen der jeweiligen Periode

Tab. 4: Themenbereich Lehrer (1955–1979); Verteilung der Sachgebiete des Themenbereichs in % aller Sachgebiete je Periode

	1955–1957		1958–1961		1962–1968		1955–1968		1969–1974		1975–1979		1969–1979	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Lehrerbildung, Päd. Hochschule	1	2,0	41	25,9	12	4,3	54	11,1	–	–	–	–	–	–
2. Lehrerbildung, Universitäten	–	–	6	3,8	9	3,2	15	3,1	1	0,2	–	–	1	0,1
3. Diplompädagogen	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0,2	7	1,7	8	0,9
4. Lehrer, Erzieher, allgemein	–	–	2	1,3	2	0,7	4	0,8	20	4,6	14	3,3	34	4,0
Summe	1	2,0	49	31,0	23	8,3	73	15,1	22	5,0	21	5,0	43	5,0

den Überlegungen der Rektorenkonferenz). Vergleichbar nah sind die Planungen des BILDUNGSRATS mit Äußerungen in der Zeitschrift zu verbinden (vgl. die Themenhefte zur Bildungsplanung und zum „Strukturplan“ des BILDUNGSRATS bzw. zu seinen Gutachtenbänden: 1969, 1971; zur BUND-LÄNDER-KOMMISSION und dem „Bildungsgesamtplan“: FURCK – u. a. – 1972). Diese zeitliche Parallelität bestätigt sich auch für Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft. Die Fragen der Heil- und Sonderpädagogik werden von der Zeitschrift 1956 durch den Abdruck eines Gutachtens berücksichtigt, das P. MOOR für den DEUTSCHEN AUSSCHUSS angefertigt hatte. Die Berufsbildung hat parallel zu Diskussionen des BILDUNGSRATS (WINTERHAGER 1970; H. 6/1971) oder zu politischen Debatten über die Veränderung der Arbeitsverhältnisse und die Möglichkeiten der Humanisierung der Arbeit (vgl. H. 3/1977 und H. 1/1978) Konjunktur. Die Sozialpädagogik ist von der Veröffentlichung der „Jugendberichte“ zwar nicht insgesamt abhängig, aber doch stark beeinflusst (Heft 2/1972).

Diese für „Praxis“-bezogene Disziplinen erwartbare Nähe von Publikationsterminen zu gesellschaftlich-politischen Diskussionen ist für die Analyse der Zeitschrift aber weniger bedeutsam als der jeweilige Umgang mit den planerisch-administrativen Vorgaben. Erst hier erweist sich der Umbruch in der Zeitschrift und die Veränderung im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und politischer Definition des Erziehungs- und Bildungsproblems. Zwischen 1955 und 1968 sind die Planungspapiere, die Gesetzentwürfe, die Stellungnahmen der Hochschulen oder der WRK auch in den Abhandlungen der Ausgangs- und Fluchtpunkt der Erörterungen. Zwar sind die Argumente in ihrer Tendenz eher den Ausführungen „neutraler“ Planungsgremien wie dem DEUTSCHEN AUSSCHUSS (oder dann dem BILDUNGSRAT in modifizierter Form) verbunden als Vorstellungen von WRK und Landesgesetzgebern, aber das bedeutet nicht eine kritische Distanz von Planungspapieren, sondern zeigt nur Präferenzen in der gesellschaftspolitischen Orientierung. Gesellschaftlichen Problemvorgaben gebührt der Primat der Reflexion, nicht den davon abgelösten theoretischen Konzeptionen.

Exemplarisch ist dieser Bezugspunkt der Themenbearbeitung von G. GEISSLER für die Lehrerbildung formuliert und gerechtfertigt worden. Die „Bildung des Lehrers“ (GEISSLER 1958, S. 120) ist für ihn nicht so sehr von den „allgemeinen Grundsätzen“ aus problematisch – die hält er für „längst geklärt“ (ebd.) – als vielmehr in der konkreten Gestaltung und Ausfüllung dieser Grundsätze. Die Lehrerbildung deshalb „in der Mannigfaltigkeit lebendiger Erscheinungen darzustellen, sie nach ihrem Sinn zu befragen und dem kritischen Urteil zu unterwerfen“ (ebd.), stellt für ihn das zu lösende Problem dar. Dabei geht GEISSLER davon aus, daß die Kriterien dieses kritischen Urteils „nicht von außen oder von idealen Zielforderungen her gesetzt werden [dürfen], sondern im realen Vollzug selber gewonnen werden [müssen]“ (ebd.). Entsprechend dieser Prämisse werden bildungstheoretische Überlegungen, wie sie zur Lehrerbildung etwa von M. HEITGER und W. FISCHER publiziert worden waren, in der *Z.f. Päd.* vehement kritisiert (vgl. HAMMELSBECK 1964 und die metakritische Replik von HEITGER/FISCHER 1965 – eine Kontroverse, in der sich die Stärken und Schwächen eines solchen Verfahrens sehr problemnah zeigen). Diese Position GEISSLERS schließt aber nicht ein, daß die Fragen der Lehrerbildung nur im Konsens behandelt worden wären. Im Gegenteil – fast alle Fragen, von der institutionellen Anbindung bis zur inhaltlichen Gestaltung, werden ausführlichen Gesprächen zum Gegenstand (als Überblick GEISSLER 1964 und die Kontroverse zwischen KITTEL und GEISSLER 1965/1967). Entscheidend für den Duktus der Überlegungen und den gelegentlich nicht zu verleugnenden Charakter des Wälzens von Problemen ohne Möglichkeit

einer empiriebezogenen Prüfung der Konsequenz von Argumenten bleibt aber in allen diesen Erörterungen der enge Bezug auf Institutionen der Ausbildung und die Suche nach einer pragmatischen und dann auch realisierbaren Lösung unter gegebenen Bedingungen. Unter diesem Aspekt werden auch die übrigen schulpädagogischen Fragen behandelt: Von der Didaktik einzelner Fächer ist fast nur mit dem Zusatz „... in der Lehrerbildung“ die Rede (z. B. JÄKEL 1956; OTTO 1968; HEER 1959; KITTEL 1960; KLUXEN 1961; u. ö.). In diesem systematischen Kontext hat man es auch zu sehen, daß die Pädagogischen Hochschultage der Ort der Innovation und Kritik der grundlegenden didaktischen Theorien werden (vgl. unten II.3.). Insgesamt erweist sich, daß bis zur Mitte der 60er Jahre die Pädagogik der *Z.f.Päd.* primär über Konzepte zur Gestaltung der Institutionen und über Programme zur Qualifizierung der Lehrerbildner, und d. h. nur sehr vermittelt, der Bildung des Lehrers und der mehr antizipierten als analysierten Realität des Lehrerberufs verbunden ist.

Die Grenzen eines solchen Umgangs mit der Realität zeigen sich in Fragen der Lehrerbildung wie in der Darstellung der Aufgaben der Schule: Die Gesamtstruktur des Bildungswesens bleibt unproblematisiert, seine Anbindung an gesellschaftliche Zuteilungs- und Reproduktionsmechanismen wird zwar nicht übersehen (sondern in allen Übergangsfragen, von der Förderstufe bis zum Abitur mitbehandelt), aber die Verknüpfung von Bildungsprozessen und gesellschaftlicher Selektion gilt doch primär als eine Beeinträchtigung der pädagogischen Intention der Schule, als ein Verschieben ihrer Aufgabe hin zu pädagogisch nicht lösbaren Problemen (BALLAUFF 1961). In den früheren Beiträgen eher abwehrend als analysierend, dann klar ausgesprochen (A. FLITNER 1966), lassen diese Beiträge schon erkennen, daß ein „zunehmender sozialer Druck, zumal auf die höhere Schule, ... zu einer zunehmenden ‚Vernotung‘“ (A. FLITNER 1966, S. 533) führen wird, in deren Konsequenz die Struktur des gesamten Bildungswesens verändert würde. In der Tendenz sind die Beiträge dann eher bewahrend, versuchen den pädagogischen Sinn der bestehenden Institutionen zu erläutern und zu klären, nehmen auch das Gymnasium noch als legitime Anstalt, für die man eine Theorie fordern kann (FURCK 1960; GROOTHOF 1967). In solchen Überlegungen kann man ein Ausweichen vor der nüchternen Analyse der primär gesellschaftlich bestimmten Realität der Schule sehen und vielleicht sogar ein weiteres Indiz für eine geisteswissenschaftliche Pädagogik als „Hermeneutik der heilen Welt“ (ULICH 1974, S. 15). In den genannten Abhandlungen steckt aber mehr an Realitätsbewußtsein – oder Resignation? –, als ich erwartet hatte, mehr von der skeptischen Einsicht in die begrenzten Möglichkeiten der Schule, als dann nach 1969 in manchen Planungspapieren verfügbar war – ein Bewußtsein davon, daß pädagogische Einrichtungen überfordert sind, wenn sie Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit allein aufbrechen wollen, und schließlich die Sorge, daß sie als pädagogisch noch legitimierbare Einrichtungen ganz destruiert werden, wenn sie es trotzdem versuchten. In diesen Urteilen der Tradition steckt sicherlich die Sehnsucht nach einer heilen pädagogischen Welt; vielleicht war sie aber so stark, weil die „Begegnung“ mit der Realität verletzender war, als wir heute meinen?

Gemessen an den Standards gesellschaftstheoretischer Analyse, belegen aber die Abhandlungen, daß über die Realität wie über die Möglichkeiten ihrer Veränderung nur sehr diffuse Vorstellungen existieren, daß eher Konsensannahmen als Bedingung gelten, denn die Einsicht in Herrschaftsverhältnisse und Konflikte; daß ferner die pädagogische Arbeit im Klassenzimmer die antizipierte Realität war und nicht die Organisationsstrukturen des Bildungssystems. Die Ablösung von diesen Positionen beginnt mit dem Beitrag

von FURCK, der in der Verschränkung von „Innerer und äußerer Schulreform“ (1967) das anstehende Problem bezeichnet, fast mit Signalcharakter. KLAFFKIS Gesamtschulabhandlung (1968) verdeutlicht die Richtung, in der die schulpolitischen Arbeiten der *Z.f.Päd.* mehrheitlich argumentieren. Ihrer Tendenz nach sind diese Abhandlungen der Jahre von 1969 bis 1974 jetzt entschiedener an den allgemeinen Grundsätzen, an vernachlässigten Themen, wie Bildungsökonomie und -planung, orientiert als an den gegebenen Möglichkeiten, auch distanzierter gegen Planungen sogar solcher Gremien, die öffentlich als radikal gelten, wie der BILDUNGSRAT (vgl. z. B. BÜHL 1971). Diese Abhandlungen sind ihren Grundlagen nach kritisch, um empirische Sicherung und theoretische Präzision bemüht (vgl. etwa die Kritik der Bildungsökonomie und der sog. Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors bei SCHMITZ 1973 und KRAUSE 1973), nicht mehr gegebene Dokumente auslegend, wenn man Alternativen sucht, sondern programmatisch fordernd. Die *Z.f.Päd.* plädiert in diesen Abhandlungen eher für die Ausweitung von Demokratisierung und Partizipation als für zaghafte Scheinreformen, interpretiert auch das Schulrecht als Verfassungsproblem (RICHTER 1970; STOCK 1973; NEVERMANN 1977; WIMMER 1978) offensiv und weniger mit Verständnis für Verwaltungsprämissen (wie z. B. BESSOTH 1974 – Gegenvoten werden also nicht verschwiegen).

Die Abhandlungen der *Z.f.Päd.* halten an einem solchen, an Reformen orientierten Kurs auch noch fest, als sich in den Beratungen der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG abzeichnet, daß fiskalpolitische Restriktionen die Einlösung großer Erwartungen unmöglich werden lassen. Die Abhandlungen zur Sekundarstufe II und zu ihrer Integration markieren besonders deutlich die Grenze des politisch Möglichen (vgl. BLANKERTZ 1971 und sein Diktum vom „Prüfstein demokratischer Schulreform überhaupt“). Die Versuche der MÜNSTERANER ARBEITSGRUPPE – in der Kollegstufenplanung in Nordrhein-Westfalen engagierte Autoren –, die noch ausstehende integrative Gestaltung des Sekundarbereichs II als konsequente, in der Logik der Schulpolitik rationale, mit der Oberstufenreform konvergierende Lösung vorzustellen, wirken aber 1974 schon eher als ein Indikator für den Bruch von theoretischer Reflexion des Notwendigen mit der öffentlichen Darstellung des noch Erwünschten denn als Darstellung eines noch realisierbaren Programms. Im Zeichen des bildungspolitischen Abschwungs nach 1973/74 kehrt die schulpädagogische Reflexion auch wieder mehr zum Unterricht, zum Alltag des Lernens zurück. Dabei ist sie keineswegs versöhnt mit der Schulpolitik (vgl. die Normenbuchdiskussion: LENZEN/WUNDERLICH 1976); deren Folgeprobleme werden aber weniger an Strukturfragen als an Symptomen wie Schulstreß (in der spannenden Konfrontation der Arbeiten von AURIN und FURTNER-KALLMÜNZER et al. 1977) und Schulangst (SCHWARZER 1976; u. a.) erörtert; das Plädoyer für die humane Schule wird dann sogar wieder im Rückgriff auf die Klassiker geführt (zu RILKE: MINATY 1978). Statt der Systemprobleme stehen wieder so schlichte Fragen wie Hausaufgaben (VON DERSCHAU 1977) oder innere Differenzierung auf dem Programm (KLAFFKI/STÖCKER 1976). Rückkehr zur inneren Reform?

Es kennzeichnet diese Abkehr von einer dominant strukturpolitischen Diskussion des Bildungswesens, daß auch der Lehrer als eine der entscheidenden Variablen in der Gestaltung der Schule wieder entdeckt wird (GSTETTNER/RATHMAYR 1978). Dabei ist die Prämisse jetzt eher die der Veränderung der Lehrerfortbildung und der Beteiligung des Lehrers an Curriculumreformen als die Reform der Lehrer-Erstausbildung in den Institutionen der Hochschulen. Die Berufsrealität des Lehrers selbst, die konkreten Probleme seines Arbeitsplatzes werden insofern konsequent thematisiert, als sich eine von

1967 beginnende, weit ausgreifende Lehrerforschung auch intensiver auf diese Phase des Lehrerberufs konzentriert hatte. Mit ZIFREUNDS Untersuchung (1967) einsetzend, bedeutet die „realistische Wendung“ in der Lehrerforschung ja zugleich eine Abwendung von den Problemen der Gestaltung der Lehrerbildung. Zwar ist den Untersuchungen zur Übergangsproblematik von Lehrern in den Beruf, zu Einstellungen der Lehrer in politischer und pädagogischer Hinsicht, zu den Konsequenzen ihrer Tätigkeit für den Schüler auch immer ein Bezug zur Erstqualifizierung der Lehrer impliziert (vgl. u. a. KOCH 1970; CLOETTA 1973; ERLEMEIER 1973; HANKE et al. 1974; NIESSEN 1974; ZEIHNER 1975), aber der Bezug auf die Institutionen und die Handlungsprobleme des Lehrers ist mit den älteren Arbeiten nicht mehr vergleichbar. Jetzt steht nicht mehr die Programmatik für die Lehrerbildung, sondern das Lehrerhandeln im Mittelpunkt, in der *Z.f.Päd.* fast noch intensiver die Fragen der adäquaten Erforschung der Lehrertätigkeit. Programme, wenn sie noch veröffentlicht werden, beziehen sich gleich auf den Lehrerberuf (NIESSEN 1973; WAGNER 1973) und auch auf Unterrichtstechnologie (DÖRING 1974; SCHEFFER 1974; SPILGIES 1974; KRUMM 1973). Trotz mancher berufspraktisch ausdeutbaren Rhetorik dieser Abhandlungen, hier wie in den Diskussionen über Unterrichtsforschung, wird die *Z.f.Päd.* doch eher eine Zeitschrift, die zu klären sucht, wie eine angemessene Analyse aussehen kann, von der aus dann irgendwann auch Konsequenzen für die Lehrerbildung erwartet werden können (vgl. z. B. RUMPF/MESSNER 1971 vs. TAUSCH 1971; DIEDERICH 1975).

Eine solche Linie – Orientierung an den Handlungsproblemen, aber doch in analytischer, auf die Möglichkeiten von Theorie und Theoriebildung zielender Perspektive – scheint mir auch der Grundzug der Curriculumdebatte zu sein, nachdem sie die pure Konstruktion von Modellen, die nur noch von Wissenschaftlern beherrscht werden, überwunden hat (z. B. HEIPCKE/MESSNER 1973 und das gesamte, sehr theoretische Heft 3/1973 über „Offene Curricula“). Auch eine Unterrichtsanalyse, die in subtilen Detailstudien am Alltag der Schule ansetzt, kommt doch sehr rasch an den Punkt, an dem die volle Nutzung ihrer Erkenntnismöglichkeiten „den geschulten Interpretieren“ (KOKEMOHR/UHLE 1976, S. 878) erfordert, also die Möglichkeiten des Lehrers übersteigt. D. LENZEN resümiert denn auch für die vielen Schemata und Beobachtungsmodelle der Unterrichtsanalyse kurz und bündig: „Für den Unterrichtsvollzug in der Alltagspraxis folgt daraus unmittelbar aber nichts“ (LENZEN 1976, S. 837). Wenn die von ihm und anderen behaupteten theoretischen Erklärungsdefizite für den Alltag des Unterrichts aber bestehen, dann wird man ihm nicht einmal übelnehmen können, daß er diesem Diktum eine erneute gelehrte Abhandlung über die Theorien unterrichtlicher Kommunikation folgen läßt. Wie weit trotz aller Beschwörung von Beteiligung der Lehrer und Kommunikation mit der Praxis die schulpädagogischen Fragen noch von der beanspruchten Handlungsorientierung entfernt sind, dürfte schließlich nichts deutlicher belegen als die Tatsache, daß die allgemeindidaktische Diskussion erst 1976 (vgl. KLAFFKI; MENCK) wieder systematisch den Zusammenhang von Didaktik und Methodik, noch höchst kontrovers, aufnimmt.

Im Rückblick auf die hier skizzierte Entwicklung der in der *Z.f.Päd.* behandelten Fragen von Schule und Lehrerberuf wird man zwar eine Rückkehr zu den Orientierungen der Tradition auch dann nicht nahelegen, wenn man manchen Auswüchsen der theoriekonstruktiven Phantasie skeptisch gegenübersteht. Der pädagogische Ratschlag ist ohne den Hintergrund von Theorie und methodisch kontrollierter Forschung nicht mehr vorstellbar. Ein Rückblick auf die Tradition erinnert aber daran, daß systematische Beratung gebunden war an eine auch konzeptionell darstellbare Einheit erziehungswissenschaftli-



cher Argumentation, daß erst die Klärung von „Aufbau und Zusammenhang der Pädagogischen Studien“ (W. FLITNER 1966) Theorien, Ausbildungsinstitutionen und Handlungspraxis aneinander binden könnte. – In einer Erörterung des theoretischen Selbstverständnisses, wie es sich in der Geschichte der *Z.f.Päd.* artikuliert, will ich diskutieren, ob sich ein solcher Zusammenhang der „Pädagogischen Studien“ noch erweisen läßt.

## 2.2.2. Erziehungswissenschaft und ihre Theorie

### 2.2.2.1. Historische und Vergleichende Perspektiven

Die Beschäftigung mit sich selbst gehört, in gewissen Grenzen, selbstverständlich zu einer jeden Wissenschaft. In wissenschaftstheoretischen Überlegungen klärt sie, auch in Relationierung zu den Nachbarwissenschaften, ihr eigenes Wissenschaftsverständnis, ihre Funktion im historischen und ihre Aufgabe im gesellschaftlichen Kontext; in allgemeiner Theoriebildung und -kritik vergewissert sie sich ihrer Probleme und erörtert die ihnen angemessenen Methoden. Von diesen haben sich in der Erziehungswissenschaft schon traditionell die Vergleichende Erziehungswissenschaft und die Historische Pädagogik als „komplexe Forschungsansätze“ – wie sie das „Handbuch der empirischen Sozialforschung“ nennt (1973) – ausgegrenzt. Auch in der *Zeitschrift für Pädagogik* sind diese Fragen in einem Umfang, der ihrem primär am Allgemeinen orientierten Charakter entspricht, ausführlich und kontinuierlich behandelt worden (s. Tab. 5). Für den gravierenden Wandel der Erziehungswissenschaft in der *Z.f.Päd.* bieten die Historische und die Vergleichende Erziehungswissenschaft ebenfalls einen ersten deutlichen Hinweis. Diese Forschungsschwerpunkte lassen sich auch deswegen sinnvollerweise zuerst studieren, weil sie anders als die Begriffskarrieren (vgl. unten) oder die Diskussionen von Methode und Methodologie (vgl. 3.) thematische und methodische, technische und ideologische Aspekte des Wandels bündeln und konzentriert präsentieren.

Innerhalb der *Historischen Pädagogik* bilden die Arbeiten zur Geschichte der Erziehung und zu den – von J. DOLCH (1930) so benannten – „Helden und Denkern“ der pädagogischen Tradition<sup>3</sup> den hervorstechenden Schwerpunkt in der Publikationspraxis der *Z.f.Päd.* Dieser Bereich ist noch stärker dadurch zu gewichten, daß ein ganzes Beiheft, das 14. (HERRMANN 1977) – außerhalb der Reihe der Festschriften und der Tagungsdokumentationen –, der „Historischen Pädagogik“ gewidmet war. In Beiheft und Zeitschrift werden in diesem Zeitraum nach 1975 auch deutlicher die Früchte einer Wandlung der Historischen Pädagogik erkennbar, die in ersten Forderungen schon Anfang der 60er Jahre (FURCK 1963), dann programmatisch verstärkt in den 70ern diskutiert wurden (z. B. Heft 4/1970 und HERRMANN 1971). Die inhaltliche Ausfüllung der lange geforderten, stärker methodisch reflektierten und theoretisch gerechtfertigten „Sozialgeschichte der Erziehung“ läßt sich in einzelnen exemplarischen Beiträgen zwar auch schon vor 1970 finden (bes. ROEDER 1966; A. RANG 1968), in ihrem möglichen Ertrag präsentiert sich die Sozialgeschichte aber erst später in zahlreichen Beiträgen. Mit Studien zur Bildungsverwaltung (HEINEMANN 1972), zum Zusammenhang von Bildung und Industrialisierung

---

3 PESTALOZZI und HERBART, dann DIESTERWEG finden in diesen Abhandlungen die meiste Aufmerksamkeit; DILTHEY wird bezeichnenderweise bis 1970 zwar viel zitiert, aber erst dort – im Zusammenhang eines Literaturberichts über die jüngere DILTHEY-Forschung (LASSAHN) – in einer eigenständigen Abhandlung gewürdigt.

Tab. 5: Themenbereich Theorie der Erziehung und Erziehungswissenschaft, 1955–1979; Verteilung der Sachgebiete des Themenbereichs in % aller Sachgebiete je Periode

	1955–1957			1958–1961			1962–1968			1955–1968			1969–1974			1975–1979			1969–1979		
	N = 49	n	%	N = 158	n	%	N = 278	n	%	N = 485	n	%	N = 439	n	%	N = 421	n	%	N = 860	n	%
1. Metatheorie	2	4,1		10	6,3		19	6,8		31	6,4		20	4,6		29	6,9		49	5,7	
2. Erz.wiss. u. Nachbardiszipl.	3	6,1		6	3,8		10	3,6		19	3,9		5	1,1		4	1,0		9	1,0	
3. Methoden der Erz.wiss.	–	–		1	0,6		4	1,4		5	1,0		35	8,0		29	6,2		61	7,1	
4. Theorie der Erziehung	10	20,4		16	10,1		27	9,7		53	10,9		56	12,8		56	13,3		112	13,0	
5. Vergleichende Erz.wiss.	2	4,1		12	7,6		13	4,7		27	5,6		20	4,6		20	4,8		40	4,7	
6. Geschichte der Erziehung	6	12,2		4	2,5		14	5,0		24	4,9		18	4,1		13	3,1		31	3,6	
7. Helden und Denker	6	12,2		11	7,0		30	10,8		47	9,7		18	4,1		12	2,9		30	3,5	
8. Zukunft	1	2,0		8	5,1		21	7,6		30	6,2		10	2,3		–	–		10	1,2	
Summe	30	61,2		68	43,0		138	49,6		236	48,7		182	41,5		160	38,0		342	39,8	

(Vgl. die Erläuterungen zu Tab. 3)

(JEISMANN 1972), mit Erinnerungen an die eigene fortschrittliche Tradition der historisch-pädagogischen Forschung vor 1933 (KRAUSE-VILMAR 1972) oder in Darstellungen der Schulgeschichte nach 1945 (KLEWITZ 1977) deuten sich ihre Möglichkeiten an. Auch zu so vernachlässigten Themen wie der ästhetischen Erziehung des niederen Volkes (KERBS 1978) oder der Sozialisation außerhalb der Schule – auf der Straße und in der Familie (im 18. Jahrhundert: SCHLUMBOHM 1979) – kann die historische Bildungsforschung dann etwas beisteuern. Die historische Dimension der Sozialisationsthematik wird so nicht nur programmatisch eingeklagt (früh: STRZELEWICZ 1970), sondern auch eingelöst. Verzögerungen gegenüber dem Standard der anderen historischen Disziplinen gibt es auch, aber die Diskussion komplexer Erklärungsmodelle für die Entwicklung von Bildungssystemen, die Rolle von Politik und Ökonomie wie die Möglichkeiten quantitativer Analyse in historischen Studien sind doch in der Zeitschrift exemplarisch behandelt worden, in der Diskussion der Untersuchungen von LESCHINSKY/ROEDER (1976) und D. K. MÜLLER (1977) (vgl. die kritischen Beiträge von BAUMGART/ZYMEK 1977; RANG/RANG-DUDZIK 1977; die Replik von LESCHINSKY/ROEDER 1978; zu MÜLLER: LUNDGREEN 1978). Neben diesen Abhandlungen zur Historischen Pädagogik bilden die Literaturberichte einen eigenen Schwerpunkt in diesem Bereich, der bereits im ersten Jahrgang einsetzt (A. FLITNER 1955) und kontinuierlich bis in die Gegenwart gepflegt wird (als herausragende Exempla und stellvertretend: BUCK 1974 für die HERBART-Forschung und SCHOLTZ 1978 für die Erforschung der nationalsozialistischen Schulpolitik).

Während ich die starke Berücksichtigung der Historischen Pädagogik erwartet hatte, war ich über die zahlreichen Beiträge zur *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* überrascht. Einerseits gibt es hier eine kontinuierliche Selbstverständniskrise in methodologischen und Relevanzfragen (FROESE 1960; ANWEILER 1967; ABRAHAM 1962; FROESE 1967; SCHRIEWER 1978); sie erweist sehr schön die Zugehörigkeit dieser Disziplin zur Pädagogik. Dann gibt es am Fall einzelner Untersuchungen ausgetragene, etwas konkretere Methodenkontroversen (exemplarisch bei den IEA-Untersuchungen über Mathematik-Leistungen: HIRZEL 1969; FREUDENTHAL 1975; POSTLETHWAITE und SEIBEL/SEIBEL 1976; LOOSE, 13. Beiheft 1977) und schließlich – das Hauptkontingent – Länderstudien. Zu Fragen der Schulreform, der Lehrerbildung oder der Curriculumreform werden jeweils auch Berichte aus west- oder osteuropäischen Ländern in die Zeitschrift gerückt, die zeigen, daß das „Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion“ (ZYMEK 1975) auch für die Vergleichende Erziehungswissenschaft nach 1952 – das Jahr, in dem ZYMEKS Studie endet – noch den Hauptteil ihrer Tätigkeit ausmacht.

Zu diesen Länderstudien – wie solche Berichte in der Methodendiskussion der Vergleichenden Erziehungswissenschaft meist mit etwas abqualifizierendem Unterton genannt werden – zählen ebenfalls die Studien über die osteuropäischen Länder und über die DDR. Sie verdienen über den Kreis der Spezialisten hinaus auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft Beachtung und sind für den sich abzeichnenden Stilwandel im theoretischen Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft signifikant. Der erste einschlägige Bericht (MIESKES 1957) atmet noch ganz den Geist des ideologischen Frontenkampfes, ist von Selbstzweifeln über das politisch-gesellschaftliche System der Bundesrepublik unberührt und kann – bei aller präzisen Deskription des „SBZ“-Bildungssystems im Detail – doch die zentral ideologiekritische Tendenz seiner Argumentation nicht verleugnen. In den 1960er Jahren bahnt sich hier schon ein Wandel an. Deutungsmuster wie „industriestaatlische Entwicklung“ lassen Vergleichende Erziehungswissenschaft auch ohne ständig mahnenden Zeigefinger möglich werden (vgl. FROESE 1959, 1960, 1966 – der

dann auch MIESKES gar nicht mehr zu den erwähnenswerten Vorarbeiten rechnet). Diese Lernbereitschaft auch angesichts bestehender ideologischer Differenzen zeigen ebenfalls die Abhandlungen zu MAKARENKO (VON RÜTTENAUER 1965 bis KRÜGER-POTRATZ 1978) oder die – eine Rarität – ein systematisch-erziehungswissenschaftliches Buch des osteuropäischen Auslands würdigende Besprechung von LIEDTKE (1974), der bei aller Kritik der Parteilichkeit von KOROLJOW/GMURMAN doch auch Reichhaltigkeit und Fülle der Argumente hervorheben kann. In BERNITS Diskussion des Kollektivbegriffs der sowjetischen Pädagogik (1969) werden westliche Vorurteile als Hindernis einer systematischen Erörterung dieses wichtigen Grundbegriffs der Erziehung explizit kritisiert. LIEGLE (1975) zieht schließlich das Resümee dieser veränderten wissenschaftlichen Einstellung der (vergleichenden) westdeutschen Erziehungswissenschaft, wenn er im Rückblick zu MIESKES schreibt: „Man sieht einen Pädagogen der alten Schule vor sich, der eine Welt nicht mehr versteht, in der die Pädagogik zum Politikum geworden ist, ... materialistische Begründungen der Pädagogik ... ernstgenommen und sozialistische Gesellschafts- und Bildungssysteme als ‚Varianten der Lern- und Leistungsgesellschaft‘ (ANWEILER/RUFFMANN: Kulturpolitik der Sowjetunion 1973, S. 131) analysiert werden, und der es dementsprechend mit großem Engagement unternimmt, alle jene, die es noch nicht wissen, über die ‚eigentlichen‘ Zusammenhänge aufzuklären“ (LIEGLE 1975, S. 599f.).

Es mag an der spezifischen Theorielage der Vergleichenden Erziehungswissenschaft liegen, daß LIEGLE den Abschied von einem „Pädagogen der alten Schule“ so eindeutig von Charakteristika begleitet sieht, die mir für die Erziehungswissenschaft sonst keineswegs selbstverständlich scheinen, und auch einen Konsens über das neue Bezugssystem – Lern- und Leistungsgesellschaft – unterstellt, für den er wohl nicht bei allen Vertretern der Erziehungswissenschaft Zustimmung finden wird. In einem anderen als ideologiepolitischen Kontext hatte W. FLITNER die Ablösung von der pädagogischen Tradition dagegen als „Windbruch“ bezeichnet (W. FLITNER 1976, S. 2), als Verlust der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft durch die Zuwendung zu allgemeineren sozialwissenschaftlichen Konzepten. – In einer Darstellung zum Begriffswandel der Erziehungswissenschaft will ich zunächst die Begriffskonjunkturen im Spiegel der Zeitschrift nachzeichnen, um dann eine eigene Beurteilung dieser theoretischen Veränderungen zu versuchen.

#### 2.2.2.2. Leitende Begriffe – Orientierende Theorie?

In einer Studie über Theorieentwicklung hat HORNSTEIN (1979) für die Jugendforschung der Bundesrepublik gezeigt, daß es weder der Theoriebildung noch der Orientierungsleistung der Wissenschaft für die Praxis gutgetan hat, daß sich die Sozialpädagogik ihre Problemdefinitionen aus der politischen und gesellschaftlichen Praxis hat vorgeben lassen und sich primär bemühte, den aktuellen Problemlagen jeweils direkt und praxisnah auf der Spur zu bleiben. Die von ihm kritisierte rasche Konjunktur von Themen und der Wechsel von Analysemodellen, die fehlende Kapazität zur theoretischen Selektion und zu distanziert-langfristiger Analyse – diese Indizien modischen Wechsels von Begriffen und Problemen sind für ihn zugleich Erklärungshintergrund für die Tatsache, daß die Sozialpädagogik aus guten Gründen, wegen eines substantiellen Erkenntnisdefizits nämlich, zur Irrelevanz angesichts drängender Probleme der Jugend verurteilt ist. Vor der Lektüre der theoretischen Arbeiten in der *Z.f.Päd.* hatte ich u. a. auf dem Hintergrund von HORNSTEINS Analyse vermutet, beides auch für die Erziehungswissenschaft insgesamt zu finden. Für die Konjunkturen von Begriffen läßt sich jetzt sagen, daß ich nicht enttäuscht wurde. Bei der Vermutung kriterienloser Rezeption dagegen gab es neben

Bestätigungen auch Widerlegungen erster Annahmen – Widerlegungen, die dann für die Bestimmung des spezifischen Charakters der dominierenden Erziehungswissenschaft der Zeitschrift wichtig wurden. Am Beispiel der leitenden Begriffe der Theorie der Erziehung will ich das verdeutlichen.

Der die Erziehungswissenschaft der *Z.f.Päd.* beherrschende Begriff der theoretischen Arbeit ist bis 1968 – erwartungsgemäß – der Begriff der *Bildung* (vgl. BOLLNOW 1956; DÖPP-VORWALD 1957; KLAFKI 1958; DÖPP-VORWALD 1959; KLAFKI 1959; BALLAUFF 1961; FROESE 1962; NIPKOW 1965; RAAPCKE 1967; MENZE 1968 – wenn man sich nur an den zentralen Erörterungen dieses Begriffs orientiert). Zum Umfeld dieses Begriffs gehören, zumindest in der Zeitschrift, als weitere leitende Begriffe: Vertrauen (BOLLNOW 1955), Begegnung (BOLLNOW 1955), Strafe (REBLE 1955), Autorität (M. RANG 1958), Gemeinschaft (TH. WILHELM 1958), Konsensus (BOKELMANN 1959), Verantwortung (DRECHSLER 1960), Formbarkeit (MAYER 1960), Pädagogisches Ethos (FROESE 1962), Läuterung (M. RANG/SPAEMANN 1965) und Orientierung (RAAPCKE 1967).

Nicht nur diese Begriffe des Umfelds, auch der Begriff der Bildung wird in der Phase von 1969–1974 in keiner einzigen Abhandlung mehr einer *systematischen* Diskussion und Analyse unterzogen. Alle diese Begriffe können offenkundig nicht mehr in einem theoretisch bestimmten Sinne als Charakteristika erziehungswissenschaftlicher Reflexion fungieren, sondern vorwiegend als Präfix im Kontext von „-politik“ und „-planung“. Aus dem kategorialen Wortschatz der Pädagogik wird der Begriff anscheinend verbannt, weil er nicht nur einen „Bedeutungswandel“ hinnehmen mußte (FROESE 1962), sondern zugleich mit der Problematisierung der „Überlieferung“ (NIPKOW 1965) sein Erkenntnispotential eingebüßt hatte. In der Zeitschrift selbst läßt sich also der Anlaß für den Umschwung relativ früh beobachten. Allgemeinere sozialwissenschaftliche Begriffe werden seit Beginn der 60er Jahre erprobt: MOLLENHAUER (1961) diskutiert einen dialektisch verstandenen, aktive und passive Dimensionen unterscheidenden „Anpassungs“-Begriff; neben „Vertrauen“ und „Konsens“ setzt KLAFKI „Engagement und Reflexion“ (1962). 1968 wird neben der Darstellung des in der Tradition anscheinend naiv gesehenen Verhältnisses von Erziehung und Gesellschaft – in einem traditionskritischen Rückblick (KLAFKI zu ROEDER 1968) – auch der neue Leitbegriff erstmals vorgestellt: *Sozialisation* (LEHR 1968; STRZELEWICZ 1970; LIEGLE 1972; CLAUSSEN 1974; ULICH 1974; KAMPER 1975; KREPPNER 1977; GRIESE 1977).

Auch der Sozialisationsbegriff hat sein zeitschriftenspezifisches Umfeld: Kreativität (GROTE et al. 1969; MUTSCHLER 1969)<sup>4</sup>, Begabung und Intelligenz (FATKE, SCHUSSER, SAUER, SCHMALOHR, LANGEVELD – alle 1970; RETTER 1971), Sprache und Sprachbarrieren (BÜHLER, RETTER, ROEDER 1971; SCHÜMER 1971; HAEBERLIN 1973; OKSAAR 1975; HAEBERLIN 1977), Identität (BITTNER 1971), Kommunikation und Kooperation (LIEGLE 1972; THIELE 1972), Emanzipation (CLAUSSEN 1973, bezeichnenderweise nur in einer Verteidigung gegen die Begriffskritik von ROESSNER), Frieden (Heft 2/1973), Soziales Lernen (BERNHARD 1973; CLAUSSEN 1974; COBURN-STAEGE 1974; MERELMAN 1977), Entwicklung (STEINER 1974; HIRZEL 1974), Kognition (ELIOT/LEHR 1974; STEINER 1974; BUSSMANN 1975; JAHNKE/MIES 1975; VALTIN 1975). In diesem sozialisationstheoretisch und zugleich politisch inspirierten Feld wirkt das Jahr 1975 in vieler Hinsicht auch

4 Im Jahresinhaltsverzeichnis ist die Abhandlung von GROTE u. a. zitiert unter ROEDER, P.M. u. a. – abweichend von der Schreibweise im Artikel selbst.

begriffsstrategisch wie eine Wende, wie eine Rückerinnerung an lange vergessene Phänomene und Probleme: Heft 3/1975 ist mit 10 Beiträgen dem Thema „Spiel“ gewidmet. Diese Arbeiten werden gekoppelt mit einem kritischen Literaturbericht zum Sozialisationsbegriff, in dem dessen theoretische Innovation – „Sozialökologie“ – mit der Frage nach der „Theorie des Subjekts“ konfrontiert wird (KAMPER 1975). Nach 1975 kommen aber nicht nur weitere neue, dann z. T. auch wieder importierte Begriffe aus der allgemeinen sozialwissenschaftlichen Diskussion in die Zeitschrift – wie „Alltag“ (NIESSEN/SEILER 1977; MADER 1976; DRERUP/TERHART 1979); in Auseinandersetzung mit der bis dahin dominierenden sozialwissenschaftlichen Begrifflichkeit klagt man auch wieder spezifisch pädagogische Deutungen allgemeiner Konzepte ein, fragt nach einem pädagogischen Interaktionsbegriff (ULICH 1976; GSTETTNER 1977) und grenzt sich von den als unzureichend erkannten Begriffen, wie z. B. dem der Motivation, explizit durch die Konstruktion eines pädagogischen Begriffs des „Interesses“ ab (SCHIEFELE et al. 1979). 1975 ist schließlich das Jahr, in dem erstmals wieder auch der Bildungsbegriff systematisch diskutiert wird. In einer Würdigung der Bildungsphilosophie HEYDORNS machen BUTTERHOF/PRIKKER die Erziehungswissenschaft der *Z.f. Päd.* nicht nur auf einen ihrer Meinung nach nicht hinreichend gewürdigten Autor aufmerksam; sie führen auch die theoretische Erörterung auf eine ältere, der Tradition enger verbundene Kategorie zurück (vgl. dann auch NIPKOW 1977, 14. Beih.). Welche Probleme ein solcher Rekurs auf die Tradition der Pädagogik jetzt aufwirft, verdeutlicht die Abhandlung über HEYDORN exemplarisch. Auf dem Hintergrund des inzwischen rezipierten Wissens und in Kenntnis der historischen Situation von Bildungs- und Erziehungssystem ist eine „Negative Bildungsphilosophie“ anscheinend die einzig noch mögliche Position bei der Rückkehr zur Tradition. Die Koppelung von „Bildung und Entfremdung“ (NIPKOW 1977 im 14. Beih.) bezeichnet dann das Problem einer „Rekonstruktion der Bildungstheorie“ (NIPKOW).

Über den dominierenden Begriffen darf man aber die Randzonen der theoretischen Aufmerksamkeit nicht übersehen; z. B. der Begriff der „Zeit“ (DOLCH 1964; BOLLNOW 1973) gehört in diese Randzone, auch „Erfahrung“ (DOLCH 1966; MEMMERT 1969), und schließlich ist einer der am Rande liegenden Begriffe auch – „Erziehung“ (BREZINKA 1971 und die Kritik von HOHENADEL 1972). Gerade dieser Befund hat mich am meisten überrascht, daß die Erziehungswissenschaft in der *Zeitschrift für Pädagogik* den Begriff der Erziehung selbst, der der ganzen Disziplin den Namen gibt, so gut wie nicht theoretisch erörtert. Dieses Phänomen inspiriert selbstverständlich spekulative Erklärungsversuche: etwa, ob die Autoren der *Z.f. Päd.* weise genug waren, einem Ratschlag POPPERS (1970, S. 20 ff.) zu folgen und den „höchsten und allgemeinsten Begriff der Erziehungswissenschaft“ (BREZINKA 1974, S. 95) nicht definitorisch-einengend bestimmen zu wollen? Spekulativ, wenngleich durch Begriffskarrieren plausibler, ist auch die Vermutung, die Pädagogik in der *Z.f. Päd.* habe sich zunächst zu sehr mit der Tradition identifiziert, dann zu sehr an die Nachbarwissenschaften angelehnt und schließlich nur normativ die unerledigten Folgeprobleme der Bildungsreform reflektiert, so daß ihr keine Zeit blieb, einen eigenen theoretischen Begriff der Erziehung distanziert auszubilden. Ein dritter Hinweis läßt sich schließlich aus diesem Befund auch ableiten, daß sich nämlich in der *Z.f. Päd.* zwei miteinander unvereinbare Erziehungswissenschaften präsentieren, deren eine an noch unhistorischen allgemeinen Begriffen, wie dem Erziehungsbegriff BREZINKAS, wenig Interesse zeigt, weil sie die Fragen der Erziehung nur im Medium eines schon historisch informierten, auch historisch schon normativ aufgeladenen Begriffs wie Bildung artikulieren will.

Sucht man auf dem Hintergrund dieser Vermutungen nach den Kriterien, die die Rezeption der allgemeinen sozialwissenschaftlichen Begriffe für die Erziehungswissenschaft gesteuert haben, dann bleibt das Bild ambivalent und gelegentlich sogar widersprüchlich. Einerseits ist es ganz eindeutig, daß die Rezeption von Begriffen und Forschungsergebnissen über Konstrukte wie „Sozialisation“, „Sprache“, „Begabung“ und „Intelligenz“ die Erziehungswissenschaft am Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre durch Importe aus den Nachbarwissenschaften von ihrem eigenen Erfahrungsdefizit befreit hat. In der Diskussion über „Psychologie und Soziologie im Studium der Erziehungswissenschaft“ (6. Beih. 1966; s. unten II.3.) werden für die Pädagogik erstmals die Soziolinguistik, die Kritik des pädagogischen Autoritätsbegriffs und die empirische Untersuchung des Lehrerverhaltens intensiv behandelt. Der Bildungsbegriff besaß in dieser Situation wohl nicht die Kraft, die Rezeption von Theorie und Empirie der Nachbarwissenschaften selektiv zu steuern, sondern wurde mit destruiert (ROEDER 1969). Aber auch ein empiriebezogener, spezifischer Erziehungsbegriff war nicht verfügbar, der die Ablösung von den „einheimischen Begriffen“ theoretisch bewußter hätte leiten können; denn die Protagonisten einer Zuwendung zur „Erziehungswirklichkeit“ waren über das Programm noch nicht hinausgekommen. In dieser Rezeptionsphase lassen sich dann auch in der *Z.f.Päd.* für die Pädagogik die Syndrome finden, die RAUSCHENBERGER kritisch und generell rekapitulierte: „Hat die Pädagogik die Krise des Autonomiestrebens, in der sie ‚verzweifelt sie selbst sein‘ wollte, überwunden, so scheint jetzt das Pendel in die umgekehrte Richtung auszuschlagen: die Pädagogik will ‚verzweifelt nicht sie selbst sein‘, indem sie die Soziologie imitiert“ (RAUSCHENBERGER 1971, S. 399).

RAUSCHENBERGERS weitere Kritik („ein Sensorium für die pädagogische Aufgabe ist in vielen Fällen kaum noch zu erkennen“) und seine Feststellung („dieses bloße Analysieren, das sich progressiv zu nennen pflegt“ [ebd.]) gelten andererseits nicht ohne Einschränkungen. Gerade an dem jetzt am meisten geschmähten Begriff der Sozialisation<sup>5</sup> stößt man in der *Z.f.Päd.* schon relativ früh auf Befunde, die es schwer machen, für „die“ Pädagogik dem Urteil von RAUSCHENBERGER zuzustimmen. Schon die erste Darstellung von LEHR präsentiert die unterschiedlichen Sozialisationsmodelle durchaus distanziert und sieht einen nur begrenzten Wert für die erziehungswissenschaftliche Fragestellung; seit Ulich (1974), dann mit KAMPER (1975), KREPPNER (1977) und GRIESE (1977) pflegt auch die *Z.f.Päd.* eindeutig einen Zugang zur Sozialisationsthematik, der unkritische Verwendung entweder szientifisch destruiert oder von einer alternativen, an der Frage nach dem Subjekt orientierten Perspektive her ganz ausschließen müßte. Ein weiteres wird man auch noch konstatieren müssen: die erstaunliche Diskrepanz von Sozialisationsargumentation und Pädagogikimplikation. Das heißt, auch in Zeiten der Verwendung eines fast schon deterministischen Sozialisationsbegriffs steht immer der Appell zur pädagogischen Tat neben dem ernüchternden Befund. Gegen alle Diskussion von Begabungs- und Intelligenztheorien und ihren so unübersichtlichen Ergebnissen steht immer der pädagogische Optimismus, daß Vorschulerziehung auch trotz der Gefahr einer politisch-sozialen Mediatisierung vielleicht doch sinnvoll, nützlich und notwendig sei; daß die Gesamtschule für die Realisierung von Chancengleichheit zwar nicht optimal, aber doch wenigstens das

5 Dabei war der theoretische Status des Sozialisationsbegriffs schon immer prekär (vgl. HABERMAS 1968); für die „innerhalb des pädagogischen Milieus“ (OEVERMANN) besonders wirkungsvolle These von der sog. „schichtspezifischen Sozialisation“ kann man jetzt bissig lesen, „manche haben hinter dem Schlagwort gar eine Theorie vermutet“ (OEVERMANN 1979, S. 145; das „Milieu“, S. 144).

kleinere Übel sei; daß die Realisierung eines adressatenbezogenen Curriculums und die Partizipation von Lehrern und Schülern auch die Sozialisation in der Schule erträglicher machen und den heimlichen Lehrplan, wenn auch nicht ganz außer Kraft setzen, so doch punktuell in seiner Wirkung mildern könnten. Partizipation, Demokratisierung, Diskurs, nicht nur als Begriffe, sondern als grundlegende praktische Orientierung, durchziehen wie ein roter Faden die Argumente. Normative Argumente also primär, den Implikaten des Bildungsbegriffs verwandte Argumente, die man sich auch nicht nehmen läßt, wenn die empirische Forschung noch so viel über die gesellschaftliche Verhinderung einer pädagogisch legitimierbaren Erziehung herausfindet. Kann diese geheime Normativität dann auch als die identitätsstiftende Formel für die Hauptlinien pädagogischer Argumentation der *Z.f.Päd.* dienen? Hat sie in einem „ethischen Grundgedanken“, im „Begriff der Humanitas“ (W. FLITNER 1976, S. 5, 8) ihr Zentrum und zugleich die Lösung für das Problem gefunden, das SCHEUERL für die Erziehungswissenschaft Mitte der 70er Jahre so beschreibt: „Pädagogik – früher einmal eine einheitliche philosophische Subdisziplin – ist ... auf dem Wege, sich in ein multidisziplinäres Sammelbecken addierbarer Einzelfragen angewandter Wissenschaften zu verwandeln, die nur noch darin miteinander etwas zu tun haben, daß sie sich allesamt näher oder entfernter mit Aspekten des Heranwachsens, der Sozialisation und der Verhaltensbeeinflussung beschäftigen“ (SCHEUERL 1975, S. 15f.)? Explizit ist diese Frage nach der von SCHEUERL in diesem Kontext geforderten Allgemeinen Erziehungswissenschaft oder Systematischen Pädagogik in der *Z.f.Päd.* in den 70er Jahren nicht aufgegriffen worden<sup>6</sup>; es gehört wohl auch zu den Spezifika ihrer Pädagogik, daß sie nicht permanent ihr eigenes Bestandsproblem diskutiert und ihre Leser mit den Fragen der Spezialisten für das Allgemeine immer neu belästigt. Meiner Analyse trägt das die Schwierigkeit ein, die implizite Theorie der *Z.f.Päd.*, den geheimen Konsens aus den Beiträgen selbst zu rekonstruieren. Diesen Versuch will ich unternehmen, wenn ich kursorisch einige der bisher wenig beachteten Themen der Zeitschrift nachgetragen habe.

#### *Exkurs: Entdeckungen auf Nebenstraßen, Probleme der Tradition, thematische Leerstellen*

Jenseits der Zahlen und der systematisierenden Interpretationsversuche, jenseits der professionell-deformierten Perspektive also, wird man daran erinnern müssen, daß die Zeitschrift auch einfach zur Lektüre da sein kann, und dann – wenn auch nur sehr selten – Vergnügliches und – häufiger – Überraschungen bietet. Zu den Entdeckungen, die ich im zweiten Durchgang durch die teilweise ungelesenen Hefte gemacht habe, gehört dann auch Polemisches. Viel mehr als in den meisten Abhandlungen der Fachvertreter der Vergleichenden Erziehungswissenschaft z. B. habe ich über die Schwierigkeiten systemvergleichender Untersuchungen in der saftigen Polemik von FREUDENTHAL gegen die „I(d) E(st) A(bsurdum)“-Mathematikstudien gelernt (FREUDENTHAL 1975, S. 909). (Einen ähnlichen Dienst gegen die sog. kybernetische Pädagogik leisten die zahlreichen Auseinandersetzungen von W. S. NICKLIS.) Überhaupt, die rasch ins Regal gestellten Expertenhefte erweisen sich bei näherem Hinsehen als wahre Fundgruben. Die Mathematikdidaktik und ihre Theorie – gar nicht so trocken, gar nicht so spezialistisch, sogar erhellend, wenn sie zu vermeintlich der Mathematik fernen und hier dann ganz unerwarteten Themen sich äußert. Man vergleiche die langen, gelehrten und abgewogenen

6 Erst BENNER (1980) rückt „Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns“ in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und repräsentiert damit lange nicht gelesene Fragen in der *Z.f.Päd.*



Überlegungen BOKELMANNs im Anschluß an H. MEYERS Studie zum Deduktionsproblem (BOKELMANN 1973) mit dem knappen Diktum von FREUDENTHAL, der die sog. Ableitungsproblematik schlicht „progressive Verballhornung“ nennt (FREUDENTHAL 1974, S. 719). Da könnte man zu einzelnen Themen also ganze Bibliotheken sparen, wenn man bereit ist, die Autoritäten zu tauschen. Auch ein Satz wie der folgende sollte nicht allein in der Literaturstudie verbleiben, aus der er stammt, ließen sich doch so viele Diskussionen über das Theorie-Praxis-Problem erheblich nüchterner gestalten: „Es ist klar: Didaktisches kann man lehren, für die psychische Führung von Menschen kann man allenfalls die Voraussetzungen verbessern“ (A. FLITNER 1975, S. 461).

Auch Kontroversen bieten Lektüregewinn. Noch immer sind die prominenten Auseinandersetzungen nicht ohne Reiz. BREZINKAs Lehrbuchschelte (1966) oder die FLITNER-MESSNER/RUMPF-TAUSCH-Kontroverse (1969f.) verlieren auch beim zweiten Lesen wenig von der Präzision und Dignität, die sie zu Recht prominent gemacht hat. Aber für die Spezifik der Theoriebildung der Erziehungswissenschaft ist es fast noch aufschlußreicher, z. B. die Geschichte des „Tagesmütter“-Projekts zu verfolgen. Man erinnert sich dann: Kompetenzstreitigkeiten zwischen dem Pädagogen und dem Kinderarzt begleiten die Geschichte der Erziehungswissenschaft seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. Es ist also zunächst fast „normal“, wenn sich auch HASSENSTEIN einerseits, PETTINGER und LIEGLE (1974), dann HAEBERLIN, LANGEVELD und LIEDTKE andererseits (1975) wieder einmal über die Theorieperspektiven auseinandersetzen und ihre Reviere abstecken. Aber die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft werden offenkundiger, wenn sie nicht mehr nur moralisch-appellativ argumentiert, sondern sich auf Theorie und Methode und Daten einläßt, der Pädiatrie und der vergleichenden Verhaltensbiologie auch nüchtern ihr Recht konzedieren kann und dann doch, wie es besonders LANGEVELD demonstriert, deren Hypostasierungen kritisieren und die Fragestellung der Erziehungswissenschaft überlegt entfalten kann.

Die Lektüre der älteren Jahrgänge ist da viel schwieriger. Hier laden die Beiträge in ihrer Mehrheit nicht mehr unmittelbar zum Lesen ein. Das mag daran liegen, daß sich die Sprache der Pädagogik in der Zwischenzeit verändert hat und daß heute statt der philosophischen Erörterung von Kategorien eher Theorien und Daten gehandelt werden. Ich habe mich dann aber auch gefragt, ob neben der Sprache auch die Probleme der Tradition überholt sind, ob sie gar „erledigt“ sind, „gelöst“ wurden. Für manche möchte ich das annehmen, für andere hoffen: Konfessionsschule und Konfessionsproblem – in der *Z.f.f.Päd.* immer schon jenseits der zelotischen Bemühungen abgehandelt – gehören anscheinend zu den gelösten und dann nicht mehr behandelten Problemen; ebenfalls die Theorie des Gymnasiums, eine ideologisch befrachtete Landschulreform und – aus jüngerer Zeit – die Planungswut und das lehrersichere Curriculum. Ich kann mir auch nicht gut vorstellen, daß im Blick auf die Lehrmittelindustrie noch einmal emphatische Sätze wie diese geschrieben werden: „‚Geist‘ und ‚Geld‘ bilden hier keine Gegensätze. Wohl dem Volke, in dem das Geld so stark in den Dienst des Geistes gestellt wird!“ (SPRANGER/WENKE 1963, S. 339). Manche systematischen Sätze der Tradition dürften schließlich auf dem Hintergrund des heutigen Verständnisses erheblich interpretationsbedürftig sein, z. B.: „Spracherziehung ist die Erweckung des Kindes aus einem Zustand wortträger Dumpfheit“ (BOLLNOW 1965, S. 127).

Schon 1963 schreibt andererseits z. B. LANGEVELD über die Rolle des Vaters im Bildungsprozeß in einer Weise, wie sie dann von der Sozialisationstheorie erst in den jüngeren Jahren wieder eingeholt worden ist. 1964 haben A. FLITNER und W. HORNSTEIN

auch bereits PH. ARIÈS und die „Geschichte der Kindheit“ entdeckt – ohne daß die deutschen Erziehungshistoriker sich davon sonderlich hätten inspirieren lassen, so daß HENTIG ihn 1975 noch einmal strahlend neu entdecken konnte. Neben solchen speziellen Funden gibt es aber das generelle Problem einer Auseinandersetzung mit der Tradition. Die Themen- und Begriffskarrieren in der *Z.f.Päd.* sind dafür ein deutlicher Beleg. Sie legen nämlich auch die Vermutung nahe, daß sich das in den Grundbegriffen der Tradition aufgehobene Problempotential zwar vergessen, aber nicht verdrängen läßt. Während die Lektüre der Jahrgänge von 1969 bis 1974 gelegentlich suggerieren konnte, daß die Tradition entbehrlich sei, beweisen die Jahrgänge seit 1975, daß sich „Bildung“, vielleicht sogar „Konsens“ und „Verantwortung“ nicht ohne Folgen für die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten der Erziehungswissenschaft aufgeben und durch „Sozialisation“, „Konflikt“ oder „Kommunikation“ adäquat ersetzen lassen. Das gegenwärtig ungelöste theoretische Problem der Erziehungswissenschaft ist es aber wohl, diese unterschiedlichen, affirmativen und kritischen, szientifischen und alltagssprachlichen Begriffe in einem theoretischen Gebäude zusammenzudenken – wenn das überhaupt möglich ist.

Die gegenwärtige Theorielage ist anscheinend aber solchen Versuchen der Rekonstruktion traditionaler Begriffe und Schulen förderlich. Für fachliche Themen ist solcher Rückenwind des „Zeitgeistes“ in der *Z.f.Päd.* ja immer schon sehr nützlich gewesen, die Fragen von Schule und Bildungspolitik, von Jugendamt und Berufsbildung, theorieerprobte Themen also, fanden immer bereitwillig Eingang in die Zeitschrift – aber andere Fragen, noch nicht definierte und abgegrenzte Themen, auch eher gesellschaftspolitische, historische, nur implizit als Bildungsfragen aufschlüsselbare? In den Beiträgen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft kann man die Pädagogik-spezifische Verarbeitung des Ost-West-Konflikts erkennen, in einem Themenheft – von Politologen ediert – die Bildungsproblematik der Dritten Welt, aber – und nur auf die deutsche Nachkriegsgeschichte bezogen: Sind die fachlichen Abhandlungen zur politischen Bildung und ein Abdruck einer „Erklärung aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen“ des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES (1960) wirklich die ausreichende Behandlung des Faschismus gewesen und die ausreichende Reflexion des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus? Aus welchen Gründen ist die Studentenbewegung, die der Tradition der Aufklärung und der Tradition auch pädagogischer Klassiker wie HUMBOLDT sehr eng verbunden war, nur in einem einzigen Beitrag explizit – und dann noch abwehrend – gegenwärtig (SCHEPP 1968)? Besonders erstaunt hat es mich, weder in den älteren Jahrgängen der Zeitschrift die traditionelle Frage der „Mädchenbildung“ (außer in einem Beitrag) noch in jüngeren die Bildungsfragen von Frauen oder die pädagogischen Implikate des Feminismus zu finden. Auch das kein Thema für die hier repräsentierte Erziehungswissenschaft? Eine Folge der Tatsache, daß in diesen 25 Jahren keine Frau dem Herausgeberkreis angehörte?

Solche Beispiele für Enthaltksamkeit gegenüber dem „Zeitgeist“ gab es auch in theoretischen Fragen: Der Strukturalismus in den 60ern, FOUCAULT und die Seinen in den 70ern, neue Sinnlichkeit und die ganze geheime Pädagogik der Linken, trotz LUHMANN/SCHORR (1979) wohl auch die Systemtheorie – sind diese Themen noch nicht theoriefähig, diese Theorien noch nicht bedeutsam genug oder schon in den einheimischen Begriffen enthalten? (Oder steht uns, angesichts anderer Verspätungen, das alles noch bevor?) Nein, ein „Ort des wilden Denkens“ war die *Z.f.Päd.* sicherlich nicht. Das wird auch dadurch bestätigt, daß die Kritik des Professionalismus selten ist. Eher wird schon darüber

nachgedacht, wie man nach der Lehrbarkeit der Pädagogik an den Universitäten (BOKELMANN 1966) jetzt die Lehrbarkeit der Pädagogik an den Schulen sichern kann (H. 6/1978) – hier dann wenigstens mit Ansätzen zur Selbstkritik (MENCK 1978; JÜRGENS-MEIER/PIESCHL 1978). Die Filter der disziplinären Tradition haben anscheinend doch nicht schlecht gearbeitet.

### 2.3. Charakteristik des Theoriewandels und seine Folgeprobleme – Zur Erziehungswissenschaft der *Zeitschrift für Pädagogik*

Auf dem Hintergrund der beschriebenen Themenpräferenzen und -ausgrenzungen, im Rückblick auf die Veränderungen bei Themenrezeption und -bearbeitung und in Erinnerung an die unterschiedlichen Modi des Umgangs mit politischen und pädagogisch-praktischen Problemvorgaben läßt sich eine erste Charakterisierung der in der *Z.f.Päd.* dominierenden Erziehungswissenschaft versuchen: Zu den Momenten der Kontinuität würde ich rechnen, daß in der Zeitschrift zunächst die allgemeinen Fragen der Theorie und Praxis der Erziehung vorherrschen; zur Kontinuität zählt auch, daß dabei, nur selten gestört, die Nähe zu den Berufsproblemen der pädagogischen „Ämter“ den Problemzugang bestimmt und daß auch in Zeiten intensiveren Experimentierens mit neuen Theorien der Kontakt zu institutionell definierten Problemlagen stärker berücksichtigt wird als zu den nur theoretisch definierbaren Problemkontexten. Es verbleibt Distanz gegenüber solchen Konstrukten, deren Umsetzbarkeit noch nicht überzeugend einleuchtet; die Konzentration auf die allgemeinen Fragen ist immer gepaart mit der Abwehr unverbindlich-experimenteller Gedankenflüge. Dabei läßt sich, schon als das erste Zeichen der Veränderung, nicht übersehen, daß die Kluft zwischen der praxisbezogenen Intention der Zeitschrift und der Realität der eigenen Publikationspraxis in Sprache und Themenwahl besonders nach 1969 für einige Zeit doch größer wird. Die wachsende Entfernung vom Adressaten in Pädagogik und Politik wird als ein Folgeproblem zunehmender Theoretisierung dann ein eigenes Thema der Zeitschrift. Für die Transformationsprozesse ist es schließlich auch typisch, daß der rigiden Abkehr von der Tradition, zwischen 1969 und ca. 1974/75, dann eine vorsichtige, theoretisch bestimmte und reflektiertere Wiederannäherung an klassische Fragen des eigenen Fachs folgt.

Traditionsbruch und modifiziert-kritische Traditionsrekonstruktion spiegeln sich auch im Wandel der Bezugsautoren der Beiträge in der *Z.f.Päd.* Während bis zur Mitte der 1960er Jahre PESTALOZZI, HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER und HERBART die Argumente und die Anmerkungen beherrschen, nehmen nach 1968 BLANKERTZ, HABERMAS, KLAFFKI und MOLLENHAUER die Stelle der meistzitierten und prominenten Gewährsmänner ein. Dieser Wechsel von der Klassik der Pädagogik zur Neoklassik der Erziehungswissenschaft ist sicherlich nicht eindimensional: Auch K. POPPER, W. STEGMÜLLER oder H. ALBERT werden seit der Mitte der 1960er erstmals und dann anscheinend kontinuierlich gelesen und zitiert, wenn auch mit deutlich geringerer Quantität. Außerhalb der Wissenschaftstheorie wird dieser sozialwissenschaftliche Transformationsprozeß auch belegt in der Öffnung des Referenzfeldes der Argumentation zu den Nachbarwissenschaften und zum vorwiegend englischsprachigen Ausland hin<sup>7</sup>. Innerhalb dieser breitgefächerten Öffnung

7 Für die jeweils meistzitierten Autoren vgl. Tab. 6; jenseits dieser Hauptpräferenzen fällt es schon auf, daß z.B. HORKHEIMER nur sehr spärlich, auch ADORNO keineswegs besonders intensiv rezipiert worden sind. Noch STEGMÜLLER wird mehr zitiert als HORKHEIMER, MARX bewegt sich hier „im Mittelfeld“ – aber der Wert eines solchen Zitationsindexes ist jenseits von Reputationshierarchien und Referenzräumen für die Analyse der Erziehungswissenschaft insgesamt nicht allein ausreichend.

Tab. 6: Die meistzitierten Autoren in der Z.f. Päd. (1955–1979); Anzahl der Zitationen lt. Personenregister des Jahressinhaltsverzeichnisses, ohne Beihefje

1955	Spranger	14	Schleiermacher	11	Dilthey	9	Nohl	8	Fischer	7	Pestalozzi	7	Dolch	7
1956	Goethe	11	Litt	11	Rousseau	11	Bollnow	10	Plato	10	Pestalozzi	9	Ratke	8
1957	Nohl	10	Pestalozzi	9	Dilthey	7	Rousseau	7	Weniger	7	Flitner, W.	6	Spranger	6
1958	Spranger	20	Flitner, W.	16	Litt	12	Hammelsbeck	10	Pestalozzi	10	Herbart	9	Weniger	9
1959	Flitner, W.	26	Spranger	20	Derbolav	20	Weniger	17	Schleiermacher	14	Litt	13	Nohl	13
1960	Flitner, W.	16	Spranger	15	Litt	14	Weniger	11	Nohl	10	Derbolav	9	Goethe	9
1961	Derbolav	19	Litt	19	Schleiermacher	14	Pestalozzi	13	Flitner, W.	12	Hegel	12	Pestalozzi	11
1962	Nohl	19	Spranger	16	Weniger	12	Derbolav	12	Flitner, W.	11	Litt	11	Nohl	11
1963	Spranger	25	Humboldt	20	Flitner, W.	19	Pestalozzi	16	Derbolav	15	Dilthey	14	Goethe	14
1964	Flitner, W.	19	Spranger	17	Weniger	14	Roth, H.	13	Comenius	11	Hegel	11	Nohl	11
1965	Spranger	16	Flitner, W.	15	Pestalozzi	15	Bollnow	14	Schleiermacher	13	Dilthey	11	Schelsky	11
1966	Flitner, W.	14	Meister	13	Schleiermacher	13	Fischer, A.	12	Montessori	12	Bollnow	11	Herbart	11
1967	Dilthey	14	Spranger	14	Pestalozzi	13	Herbart	11	Brezinka	10	Flitner, A.	10	Klafki	11
1968	Flitner, W.	21	Bollnow	19	Pestalozzi	18	Roth, H.	15	Klafki	14	Herbart	13	Rolf	13
1969	Flitner, W.	21	Habermas	18	Flitner, A.	17	Popp	17	Röhrs	17	Albert, H.	16	Mollenhauer	16
1970	Roth, H.	25	Flechsigt	17	Mollenhauer	17	Luckert	15	Bloom	14	Flitner, A.	14	Klafki	14
1971	Blankertz	34	Habermas	25	Klafki	20	Lempert	22	Mollenhauer	19	Robinson	19	Roth, H.	19
1972	Brezinka	29	Albert, H.	28	Habermas	28	Klafki	22	Popper	19	Mollenhauer	17	Stegmüller	17
1973	Habermas	40	Klafki	26	Robinson	20	Blankertz	18	Mollenhauer	18	Rumpf	18	Brügelmann	17
1974	Piaget	27	Habermas	26	Mollenhauer	23	Hentig, v.	19	Blankertz	18	Flavell	18	Brezinka	15
1975	Habermas	36	Piaget	28	Bloom	22	Adorno	16	Mollenhauer	16	Flitner, A.	15	Klafki	14
1976	Habermas	36	Klafki	33	Blankertz	25	Schultz, W.	23	Bloom	22	Offe, C.	22	Marx, K.	14
1977	Hentig, v.	29	Habermas	26	Blankertz	20	Piaget	20	Klafki	19	Roth, H.	17	Mollenhauer	16
1978	Habermas	45	Blankertz	30	Klafki	27	Lempert	21	Mollenhauer	21	Piaget	20	Bruner, J. S.	16
1979	Piaget	44	Ulrich	33	Habermas	32	Mollenhauer	31	Blankertz	29	Derbolav	17	Flitner, A.	17
											Klafki	29	Roth, H.	17
													Luhmann	28

der Pädagogik für neue Theorien und Argumente deutet die konstant starke Berücksichtigung von BLANKERTZ, HABERMAS, KLAFKI und MOLLENHAUER aber auf mehr als zufällige Präferenzen der Mehrheit der Autoren der *Zeitschrift für Pädagogik*. Die herausragende Stellung dieser Erziehungswissenschaftler, die sich bei der Behandlung fast aller Themen finden läßt, und die intensive Berücksichtigung von HABERMAS beschreiben m. E. die Konsenszone, innerhalb derer sich die Mehrheit der in der *Z.f.Päd.* publizierenden Autoren nach 1969 eintragen läßt.

Damit ist eine liberal-aufklärerische, eher programmatisch-implizit als schon theoretisch bestimmte Konsenszone bezeichnet, die auch nicht überinterpretiert werden darf. Sie schließt Kontroversen nicht aus, sie schließt aber eindeutige Ausgrenzungen von Positionen ebenso ein wie eine gemeinsam geteilte theoretische Schwierigkeit der in der *Z.f.Päd.* dominierenden Erziehungswissenschaft. Die Gemeinsamkeiten zwischen den genannten Autoren der Erziehungswissenschaft und dem sozialphilosophischen Bezugsautor HABERMAS bestehen, wie ein Blick auf die Nachweise und Verwendungskontexte im einzelnen schnell belegen kann, zunächst in nicht viel mehr als der Tatsache, daß sie die grundlegenden Fragen der „alteuropäischen“ Tradition auch noch für die Gegenwart in kritisch-refomulierter Form festhalten. Der Zusammenhang von Wissenschaft und Aufklärung, der Bezug auf die Bildung des Menschen als leitende Kategorie der Analyse und immer neu einzulösendes Versprechen der Praxis und ein emphatischer Begriff des Subjekts bezeichnen wesentliche Elemente dieser Tradition. So wie HABERMAS gegen LUHMANN und manche wissenschaftstheoretischen Positionen (oder eigene Feindbilder) an den damit genannten Fragen festhält, so wird man in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wohl auch BLANKERTZ, KLAFKI und MOLLENHAUER wie die Mehrheit der Autoren der *Z.f.Päd.* vermutlich auf der Seite derer finden, für die in Sachen Pädagogik z. B. „Emanzipation“, „antiautoritäre Erziehung“ oder „Demokratisierung“ des Erziehungs- und Bildungsprozesses und seiner Institutionen keine „Scheinprobleme“ sind, wie etwa für BREZINKA (1980). Sehr viel mehr als eine solche Grundorientierung aber dürfte der Konsens zwischen den Beteiligten kaum umfassen. Er erstreckt sich weder auf wissenschaftstheoretische oder methodische Antworten für diese Probleme, wie sich z. B. an der Kontroverse zwischen BLANKERTZ/GRUSCHKA und MOLLENHAUER/RITTELMEYER über Handlungsforschung zeigt (1975), noch auf theoretische Konzepte oder praktische Optionen in einzelnen Handlungs- und Forschungsfeldern. Der „Konsens“ bezeichnet ein großes Programm und grundlegende Problemformulierungen, er bezeichnet noch nicht die Art der Einlösung des Programms oder definitive Antworten im einzelnen.

Für die Erziehungswissenschaft hat dieses Programm durchaus eigene Konsequenzen: Es unterscheidet innerhalb der *Z.f.Päd.* ihre spezifische theoretische Position nicht nur von strikt wissenschaftslogischen und einheitswissenschaftlichen Programmen in wissenschaftstheoretischer Hinsicht; bildungspolitisch führt es auch zur Ausgrenzung von konservativen, konfessionellen und reformismuseindlichen Positionen. Für das Problemtableau der *Z.f.Päd.* steckt darin m. E. durchaus ein Gewinn. Im Begriff der Bildung, der Emanzipation oder Identität, in der Berufung auf Aufklärung, kritische Überlieferung oder Partizipation (und einmal sogar auf „Parteilichkeit“: WEINBRENNER 1977) hat die *Z.f.Päd.* die Einsicht festgehalten, daß Erziehungsfragen sich erst im historisch-sozialen Kontext sinnvoll formulieren lassen und daß Erziehungsprobleme auch in ihrer lebensweltlich-normativen Dimension gesehen werden müssen, wenn sie nicht verkürzt werden sollen. Dieser wissenschaftstheoretische Konsens hat gerade darin seine Stärke, daß er

gegen Verkürzungen, die aus vermeintlich wissenschaftslogischen Gründen naheliegend und unvermeidlich scheinen, an der Komplexität des pädagogischen Problems in seiner historischen Praxis festhält.

Einige der eindeutigen Ausgrenzungen sind damit schon angedeutet: Wie in der klassischen geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist eine konfessionell-doktrinäre Behandlung der Erziehungsprobleme ebenso ausgeschlossen wie eine konservativ-reaktionäre, die den historischen Prozeß von Erziehung und Gesellschaft im Gegebenen stillstellen will. Ausgegrenzt ist aber auch eine strikt materialistische Erziehungswissenschaft. Das bestätigt sich z. B. nicht nur beim Vergleich der Autoren der Erziehungs-Sonderhefte des „*Argument*“ mit den Autoren der *Z.f.Päd.* oder im Blick auf die Gründung und die Arbeit der „*Demokratischen Erziehung*“. Die Ausgrenzung von materialistischen, reformismusfeindlichen und die pädagogische Anstrengung zu sehr desillusionierenden Theorieansätzen steht für die älteren Jahrgänge insgesamt außer Zweifel, und sie bestätigt sich für die Jahrgänge nach 1969 in einer Fülle von kritischen Rezensionen und Literaturberichten. Sie alle können wohl nicht als Exempla „solidarischer Kritik“ verstanden, sondern müssen als Belege für ein Programm „Rezensiert die Linke!“ gelesen werden (vgl. STOCK 1972; SCHURR 1973; BLOTH 1973; KRAUSE 1973; SCHMITZ 1973; SEIDELMANN 1974; FÜHR 1974). Diese Abgrenzung der dominierenden Erziehungswissenschaft der *Z.f.Päd.* von materialistischer Pädagogik wird auch nicht entkräftet durch die Häufung der auf HABERMAS entfallenden Zitationen. Für seine spezifische Variante der „Rekonstruktion des Historischen Materialismus“ (1976) lassen sich in den Belegen fast kaum Hinweise finden – und noch seltener solche zustimmender Art. HABERMAS wird als Wissenschaftstheoretiker, Sozialphilosoph, als Sozialisationstheoretiker und als Vermittler von KOHLBERG (u. a.) wahrgenommen, nur selten als Marxist<sup>8</sup>. Dabei ist von den gravierenden Differenzen zwischen seiner Position und derjenigen anderer Marxismen zusätzlich noch ganz abgesehen. Es macht jedenfalls keinen Sinn, wollte man die *Z.f.Päd.* aufgrund solcher Zitationsweisen ihrer Autoren etwa der „Neuen Linken“ zurechnen<sup>9</sup>. Für die theoretische Arbeit der hier dominierenden, in der *Z.f.Päd.* gepflegten Erziehungswissenschaft wird es zutreffen, daß in jüngerer Zeit gelegentlich auch materialistische Theorieansätze wahrgenommen werden, daß sie wirklich „ernstgenommen werden“ (LIEGLE, s. o.), das läßt sich mit den Zitationen für HABERMAS nicht belegen und aus dem weiteren Inhalt der Zeitschrift auch nicht erschließen. Die Distanz von solchen Positionen hat wohl auch ihre guten Gründe. Noch 1980 wird ein Sammelband zur „Materialistischen Pädagogik“ u. a. mit dem Hinweis eingeleitet, daß die Ausführung einer solchen Theorie noch ganz in den Anfängen stecke (BRAUN 1980).

Dabei wäre die Formulierung starker, nicht etwa nur materialistischer, Gegenpositionen für die Theoriedebatte in der *Z.f.Päd.* durchaus wünschenswert. Die Orientierung an den historischen Bedingungen des Erziehungssystems garantiert ja noch nicht richtige Erkenntnisse oder gar gute Theorien, und die Zuwendung zur Praxis ist nicht Ersatz für eine empirisch gut geprüfte erziehungswissenschaftliche Analyse. In den Konjunkturen

---

8 Die Omnipräsenz der HABERMASschen Arbeiten, nicht nur in der Erziehungswissenschaft, gibt den Zitationen fast den Charakter des Rituals. Man zitiert HABERMAS, aber man diskutiert ihn nicht ernsthaft genug.

9 BREZINKA (1980) hat aufgrund der Zitationshäufung für HABERMAS der *Z.f.Päd.* den unsinnigen Vorwurf gemacht, sie zähle zu den „Symptomen erfolgreicher ideologischer Unterwanderung der pädagogischen Intelligenz“. Dieser Vorwurf ist so wenig aus der Zeitschrift zu belegen wie sein Hinweis, MARX stehe in den Zitationen an zweiter Stelle.

von Themen und Begriffen, auch in den wissenschaftstheoretischen Kontroversen, die in der Zeitschrift ausgetragen werden, stecken ja auch Aspekte von Diskontinuität und vom Versuch, noch Unvereinbares zu integrieren. Der geschilderte Konsens erlaubt zwar, Theorien aufzunehmen und „auszumelken“, er favorisiert dabei aber als Bezugssystem weniger die strikt entfaltete konsistente Theorie als das praktische Problem und den normativen Konsens. So sehr die in der *Z.f.Päd.* anzutreffende Vielfalt und Offenheit der Themen und Theorien publizistisch zu begrüßen ist, theoretisch gerät sie leicht zu einem unverbindlichen Pluralismus. Starke Gegenpositionen wären da von Nutzen. Sind sie nicht verfügbar oder nur nicht in der *Z.f.Päd.* repräsentiert? Solange allein aus wissenschaftslogischen Positionen heraus nur ein alternatives Wissenschaftsprogramm eingeklagt wird – wie es bisher z. B. in den Beiträgen von BREZINKA die Regel war –, ist die Alternative zu schwach vertreten. In dieser Situation behält die dominante pädagogische Richtung nicht nur wissenschaftstheoretisch, sondern in ihrer gesamten Arbeit allein schon deswegen Recht, weil sie gegen angewandte Logik auf die historischen Probleme und gegen normative Enthaltensamkeit auf die Schwierigkeiten der Praxis verweisen kann. Zur eigenständigen Forschungsarbeit ist sie überdies dann kaum mehr genötigt, wenn sie sich von den Nachbarwissenschaften außerdem noch die Empirie und Theoriebildung abnehmen läßt. Die wiederkehrenden Identitätskrisen wie der wiederholte Rückgang auf die Tradition sind aber Indiz dafür, daß es ohne eine wissenschaftlich akzeptable Lösung der Theorieprobleme der Erziehungswissenschaft – allein im normativ-praktischen Konsens – keinen Fortgang der spezifischen Erkenntnisprobleme der Disziplin gibt.

### 3. Methode und Argumentationskultur

Die Bedeutung einer Zeitschrift für den Leser und ihre Rolle in der intradisziplinären Arbeitsteilung werden zwar primär durch die Thematik ihres Angebots bestimmt; Zeitschriften für das Besondere und Zeitschriften für das Allgemeine definieren so nicht nur ihren thematischen Horizont, sondern wohl auch ihre Leser. Innerhalb gleicher Gattungen von Zeitschriften ist das besondere Gesicht eines Blattes aber nicht erkennbar ohne die spezifische Argumentationskultur, die sie ausbildet oder in der Profillosigkeit verfehlt. Der „Gebrauch von Argumenten“ – wie TOULMIN (1975) einmal sehr treffend das wissenschaftliche Geschäft definiert hat – ist nun freilich nicht identisch mit einem technischen Gebrauch derjenigen Praktiken von Datenerhebung und Auswertung, die in den üblichen Methoden-„Koch“-büchern der Pädagogik wie der Sozialwissenschaften beschrieben werden, und TOULMIN hat gezeigt, daß auch mit Logik allein der Gebrauch von Argumenten nicht zu entschlüsseln ist. Der Zusammenhang von Techniken und Problemen, von Theorien und der Methodik ihrer Bearbeitung, die Relation von Sprache und Zahl, von intersubjektiv nachprüfbarer Messung und subjektiv-inspirierter Deutung, dies alles in einem spezifischen Gefüge wird wahrscheinlich erst die Methodik einer Disziplin wie die Argumentationskultur einer Zeitschrift ausmachen. Dabei ist es nicht ohne Belang, ob die Zeitschrift und die Disziplin auch versuchen, nicht nur methodisch zur Sache zu argumentieren, sondern sich auch reflexiv ihres Problemzugangs zu vergewissern.

Selbstverständlich läßt sich in der *Zeitschrift für Pädagogik* das gesamte Bündel der hier angedeuteten Fragen verfolgen. Dem inzwischen erreichten methodischen Niveau der *Z.f.Päd.* entspricht es aber, wenn ich vor subjektiven Deutungen zunächst den Bestand im

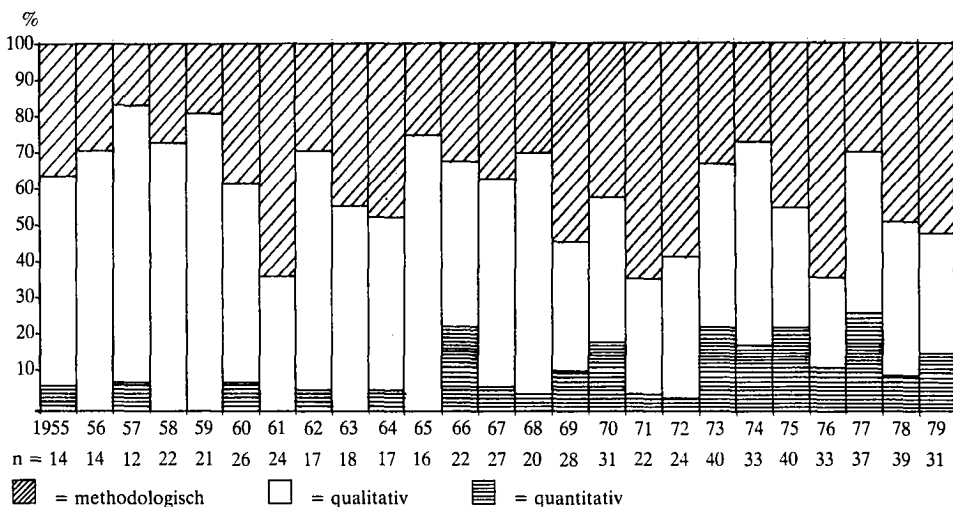


Abb. 1: Verteilung der methodologischen, qualitativen und quantitativen Abhandlungen (vgl. Tab. 1) der Z.f.Päd. 1955–1979, in % aller Abhandlungen je Jahr

Überblick präsentierte. Abb. 1 stellt die Methodik der Argumentation zusammen, wie sie sich in den als Abhandlungen klassifizierten Beiträgen der Z.f.Päd. (vgl. oben Tab. 1) erheben läßt. Die Kriterien der Kategorienbildung sind, damit auch ein interdisziplinärer Vergleich möglich wird, einer Abhandlung von LÜSCHEN (1979a) entnommen. Diese Kategorien unterscheiden relativ elementar, und damit noch fern von wissenschaftstheoretischen Kontroversen, in der Kategorie „methodologisch“ (a) eine primär reflexive Dimension von Problembearbeitung: Theorien, Methoden, Programme der Wissenschaft sind hier das Thema, Reflexionswissen ist das Produkt. Die Kategorien „qualitativ“ (b) und „quantitativ“ (c) unterstellen der jeweiligen Abhandlung dagegen, daß sie sich mit der Realität beschäftigt und – irgendwie – Tatsachenwissen produziert. Kategorie (c) grenzt aus den verschiedenen Möglichkeiten des Realitätszugangs diejenigen aus, die sich der Möglichkeiten der Quantifizierung und Metrisierung bedienen<sup>10</sup>.

Das Gesamtbild der Abhandlungen nach ihrer Methodik belegt zunächst die in der Auswertung der Themen schon festgestellte Grenzziehung der zwei Kulturen der Erziehungswissenschaft vor und nach 1969. Wenn dieser Wandel den Weg der Pädagogik zur Sozialwissenschaft beschreibt, wie es die Literatur bei unterschiedlicher Wertung im einzelnen übereinstimmend festhält (z.B. WELLENDORF 1969; Ulich 1974), dann ist parallel zur stärkeren Theorieorientierung bei den Themen im Bereich der Methoden die Kategorie (c) dafür ein eindeutiger Indikator. Seit 1969 gibt es keinen Jahrgang der Z.f.Päd. mehr, der nicht wenigstens einen quantifizierenden Artikel enthält. Während vor 1969 die quantifizierenden Arbeiten 5% aller Abhandlungen ausmachen, stellen sie von 1969 bis 1979 16% aller Abhandlungen – mit freilich erheblichen Schwankungen, von 28%

10 LÜSCHEN (1979a) unterscheidet noch innerhalb der quantitativen Abhandlungen nach (c), d.h. „Artikel enthält Daten deskriptiver Statistik bis einschließlich Signifikanzen nach  $\chi^2$ , Beschreibende Inhaltsanalysen“, und (d) = „analytische Daten: Artikel enthält mehrdimensionale Analyse/statistische bzw. analytische Statistik ab Korrelationskoeffizienten“ (vgl. die Erläuterungen zu seiner Tabelle S. 185). Wegen der geringen Zahl der berücksichtigungsfähigen Abhandlungen in der Kategorie [d] habe ich auf diese Unterscheidung verzichtet.



im Jahre 1977 bis 4–5% in den Jahren 1971 und 1972. Auch in der *Z.f.Päd.* findet sich also der Niederschlag der „realistischen Wendung“ der Erziehungswissenschaft, aber in einer für die Zeitschrift und ihre Pädagogik spezifischen Form. Im vergleichenden Blick auf andere Sozialwissenschaften und das methodische Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft der *Z.f.Päd.* einerseits, an der Methodendiskussion der Zeitschrift und ihrer Bedeutung für die Teildisziplinen der Pädagogik andererseits will ich das im folgenden verdeutlichen.

### 3.1. Die Spezifik: Forschungsverwertende Disziplin

Der für die *Z.f.Päd.* erhobene Befund über die methodische Orientierung der Abhandlungen läßt sich – dank LÜSCHEN – für die Jahre 1956, 1962, 1968, 1974 und 1977 auch quantitativ mit der methodischen Struktur der Abhandlungen deutscher und ausländischer soziologischer Zeitschriften vergleichen (s. *Tab. 7*).

Ganz manifest – innerhalb der Sozialwissenschaften, im Vergleich mit der deutschen und der amerikanischen, britischen und französischen Soziologie – ist die Stellung der Erziehungswissenschaft der *Z.f.Päd.* vor und nach 1969 immer noch eine besondere. Der

*Tab. 7: Der Anteil (a) methodologischer, (b) qualitativer und (c) quantitativer Artikel im Vergleich mit ausgewählten deutschen und internationalen soziologischen Zeitschriften in % der Artikel je Jahrgang (vgl. LÜSCHEN 1979a, S. 184; für die Z.f.Päd., Abb. 1).*

		Z.f.Päd.	KZfSS	SW	ASR	BJS	RFS	Zeilen-%
1956	a	29	34	16	13	30		24,4
	b	71	47	55	13	35		44,2
	c	–	19	29	74	35		31,4
	(n)	(14)	(32)	(31)	(82)	(20)		
1962	a	29	28	28	16	28	6	22,5
	b	65	47	52	5	28	22	36,5
	c	6	25	20	79	44	72	41,0
	(n)	(17)	(32)	(25)	(69)	(25)	(18)	
1968	a	30	42	57	6	33	26	32,3
	b	65	31	29	14	21	13	28,8
	c	5	27	15	80	46	61	39,0
	(n)	(20)	(26)	(21)	(51)	(24)	(31)	
1974	a	27	32	41	21	17,5	19	26,3
	b	55	38	41	11	40	23	34,7
	c	18	30	18	68	42,5	58	39,1
	(n)	(33)	(34)	(27)	(62)	(28)	(26)	
1977	a	30	21	12	14	24	24	20,8
	b	43	37	32	10	52	12	31,0
	c	27	42	56	76	24	65	48,3
	(n)	(37)	(29)	(25)	(70)	(25)	(17)	

Abkürzungen: Z.f.Päd. = Zeitschrift für Pädagogik  
 KZfSS = Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie  
 SW = Soziale Welt  
 ASR = American Sociological Review  
 BJS = British Journal of Sociology  
 RFS = Revue Française de Sociologie

große Anteil methodologischer und der im Durchschnitt, nicht in einzelnen Jahren, relativ geringe Anteil quantitativ argumentierender Arbeiten weisen das deutlich aus. Aber es ist auch deutlich, daß bei diesem generellen Hiatus zwischen Erziehungswissenschaft und Soziologie nicht der spezifische Hiatus zwischen deutscher und außerdeutscher Soziologie übersehen werden darf. Das Musterland der quantitativen sozialwissenschaftlichen Forschung ist wohl immer noch die USA; und nicht einmal dort gilt das noch unbefragt als der allein erstrebenswerte Zustand. Erst 1979 klagte GASTON (1979; vgl. HARTMANN 1980) in einer Analyse sozialwissenschaftlicher Zeitschriften darüber, daß die amerikanische Soziologie zu stark auf Techniken, methodischen Standard und das Raffinement in der Bearbeitung der Daten ausgerichtet sei, aber die theoretische Arbeit, gar die gleichzeitige Diskussion theoretischer Entwürfe und ihrer Bewährung an der Realität vernachlässige. Anders als in den USA sind die Herausgeber der *Zeitschrift für Soziologie* dagegen seit Jahren besorgt über das relativ geringe Angebot empirischer Arbeiten und sehen sich bei der Erstellung ihrer Jahresübersichten (vgl. *Editorials* seit 1973) schon genötigt, auch Arbeiten „mit Empiriebezug“ (*Editorial* 1974, S. 3) – was immer das sei – in die Kategorie des Wünschbaren einzuordnen. Das sind freilich Sorgen der Soziologen und Hinweise darauf, daß das „Ideal“ der technisch-quantitativ arbeitenden Sozialwissenschaft auch von den Vorreitern der deutschen Sozialwissenschaften nicht erreicht wird.

Die Spezifik der Erziehungswissenschaft der *Z.f.Päd.* liegt nicht so sehr in der Relation von theoretischen und empirischen Arbeiten, sie erweist sich noch mehr in den methodologischen und hier besonders in den auf die Methoden reflexiv bezogenen Artikeln. Eine genauere Analyse dieser Arbeiten im einzelnen läßt nämlich erkennen, daß die – auch in der *Z.f.Päd.* verbreitete – Klage über das „Mißverhältnis zwischen einem relativ kleinen Bestand von bewährten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen ... und der Fülle methodologischer Grundsatzdebatten“ (WIENOLD et al. 1976, S. 411) zwar nicht zu widerlegen ist, aber doch auch nur die halbe Wahrheit trifft. Spekulationen über die Gründe der Distanz der Erziehungswissenschaft von quantitativ-empirischer Forschung (ACHTENHAGEN 1973, S. 43) sind gelegentlich nicht frei davon, ein Methodenideal zu importieren, das selbst der Kritik zugänglich gemacht werden sollte, und manche Methodendiskussion geht von Prämissen aus, die spezifische Erwartungen der Abnehmer erziehungswissenschaftlicher Literatur ignorieren. Liest man die Tabelle zur methodischen Anlage der Abhandlungen in der *Z.f.Päd.* auf dem Hintergrund der Arbeiten, die in der Zeitschrift selbst zu methodischen Fragen der Erziehungswissenschaft veröffentlicht wurden, dann wird man nicht nur den Klagenden Geduld für einen sich nur langsam vollziehenden Wandlungsprozeß empfehlen, man wird sich auch der spezifischen Methodik der Abhandlungen der *Z.f.Päd.* unbefangener nähern können.

Im methodenreflexiven Teil der Zeitschrift, der vor 1969 faktisch nicht existiert (vgl. o. Tab. 5, Ziff. 3) und insofern auch den gravierenden Einschnitt seit 1969 bestätigt, zeigt sich nämlich zunächst eines ganz deutlich: Die Erziehungswissenschaft propagiert in dieser Zeitschrift sicherlich kein „meßfetischistisches Methodenverständnis“ (RITSERT/BECKER 1971, S. 11). Das ist nicht das Blatt der „harten Empiriker“, die sich von Abhandlungen der Art „Die Analyse nominalskalierten Daten“, „Der Nutzen der Faktorenanalyse“, „Probleme der Ableitung in sozialwissenschaftlichen Aussagensystemen“ oder „Möglichkeiten der Pfadanalyse“ faszinieren lassen können. Solche Abhandlungen und Themen kommen in der *Zeitschrift für Pädagogik* schlicht und einfach nicht vor<sup>11</sup>. Niemand sieht

11 Auch andere erziehungswissenschaftliche Zeitschriften bringen solche, hier aus soziologischen Zeitschriften zitierte, Abhandlungen höchst selten.

anscheinend auch einen Zwang, sich deswegen wenigstens gelegentlich zu rechtfertigen. Ich würde das nicht nur für einen erneuten Indikator für die „negative Importbilanz“ (E. BECKER) der Erziehungswissenschaft interpretieren, die sich auch hier – in Sachen Methode – ihre Probleme von anderen Disziplinen vordenken läßt. Dieser Befund belegt zwar den Vorsprung an Methodenreflexion, den die Soziologie vor anderen deutschen Sozialwissenschaften, nicht nur der Erziehungswissenschaft, hat (LÜSCHEN 1979b, S. 20, Anm. 24); man kann ihn, positiv gewendet, aber auch als Indiz für Arbeitsteilung lesen, die dann z. B. der Erziehungswissenschaft die Möglichkeit gibt, die technischen Fragen nicht mit ganzer Arbeitskraft belegen zu müssen. So gesehen, ist es fast ein Vorzug der Zeitschrift, daß sie Enthaltbarkeit zeigt. Sie kann dann nämlich problembezogener arbeiten und zugleich mehr Rücksicht auf den Abnehmer empirischer Arbeiten nehmen, nicht für den Zahlenfetischisten schreiben, sondern primär für den pädagogischen Alltag der Theorieverwerter.

Das ist nicht gleichzusetzen mit einer Geringschätzung eigener empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Es widerspricht schon dem Fremdverständnis einer von der vermeintlich empiriefeindlichen geisteswissenschaftlichen Pädagogik dominierten Zeitschrift, daß W. BREZINKA und R. LOCHNER bereits 1959 bzw. 1960 den Jahrgang jeweils mit einem deutlichen Plädoyer für die Zuwendung der pädagogischen Forschung zur Realität eröffnen. Diese Abhandlungen sind nicht nur des frühen Zeitpunkts ihrer Publikation wegen, mehr noch wegen der behutsamen, geradezu vorsichtigen Argumentation lesenswert; besonders auch für diejenigen, die sich nicht mehr erinnern, welches Maß an methodologischer Binnenorientierung und geringer empirischer Sicherung für das pädagogische Wissen und die Forschungspraxis der Erziehungswissenschaft zu Beginn der 1960er Jahre typisch waren. Noch 1966 muß freilich J. DOLCH deutlich die Vorurteile anprangern, die einer raschen Transformation und Verbesserung dieses Zustands im Wege stehen: „Noch immer hindert aber in manchen Kreisen die beinahe einem Rufmord gleichkommende Charakterisierung als Erfahrungswissenschaft oder Wirklichkeitswissenschaft oder gar ein noch so leiser Bezug zu Empirismus und Positivismus die sachlich gebotene Sicht unserer Probleme“ (DOLCH 1966, S. 214).

Über die methodischen Schwierigkeiten der hier eingeklagten nüchternen Erforschung pädagogischer Probleme in theoretischer und methodischer Hinsicht lassen schon die frühen methodologischen Beiträge in der Zeitschrift keinen Zweifel aufkommen (vgl. z. B. LANGEVELD 1964). Unstrittig ist aber für diese Arbeiten noch die emanzipatorische Kraft empirischer Forschung, die z. B. auch TH. W. ADORNO – vor dem Positivismusstreit – hervorhob (und wohl nie ignorierte): „Deren [scil. der empirischen Methoden] echter Sinn ist der kritische Impuls. Ihn darf die empirische Sozialforschung sich nicht verkümmern und in der Erkenntnis der gesellschaftlichen Zusammenhänge nichts sich vormachen lassen. Anstatt sich erst mit Hilfe ideologischer Begriffe ein versöhnliches Bild der sozialen Wirklichkeit zurechtzustilisieren und sich dann mit den Verhältnissen, wie sie sind, getröstet abzufinden, muß Wissenschaft die Härte dessen, was ist, zum Bewußtsein erheben“ (ADORNO 1952, S. 587).

Wenn ADORNO dann knapp hinzufügt: „Soziologie ist keine Geisteswissenschaft“ – dann werden auch für die Erziehungswissenschaft die wissenschaftstheoretischen Fronten deutlich, die lange vor dem sog. „Positivismusstreit“ und vor der Studentenbewegung innerhalb der *Zeitschrift für Pädagogik* die methodologischen Debatten bestimmt haben: BREZINKA kritisiert ja nicht als erster Annahmen über eine „ganz einzigartige Sonderstel-

lung [der Pädagogik] unter allen Wissenschaften“ (1966, S. 56); gegen „eine wissenschaftliche Selbstfesselung der pädagogischen Theoretiker an die nicht-wissenschaftliche Aufgabe, unmittelbar Weisungen für die erzieherische Praxis zu geben“ (1966, S. 55), und gegen den „pädagogischen Obskurantismus“ (1968, S. 317, Anm.) polemisiert er ja gerade, um „die theoretischen Voraussetzungen zu sichern, von denen aus den Erziehungspraktikern mehr als bisher geholfen werden kann“ (BREZINKA 1968, S. 318, Anm.). Diese Arbeiten – in ihrer Intention also gar nicht unvereinbar mit einem geisteswissenschaftlichen Programm, das den „Stand der Wissenschaften und der Philosophie“ (W. FLITNER 1955, S. 2) zur Grundlage der pädagogischen Reflexion machen wollte – treffen indes nach 1967 auf eine gewandelte methodenkritische und hochschul- wie gesellschaftspolitische Situation. Sie verhindert nicht nur, daß dieser Appell wie mancher frühere von LOCHNER erneut unbeachtet bleibt; in dieser Situation werden auch gegen BREZINKAS Absicht aus Fragen der Forschung und der Theoriebildung in der Folgezeit vorrangig Debatten über die soziale Relevanz der Pädagogik ausgegrenzt und als „wissenschaftstheoretische“ Diskussionen verselbständigt. Die *Z.f.Päd.* hat zwar noch einen der wichtigen Ausgangstexte dieser Diskussion – HABERMAS’ „Logik der Sozialwissenschaften“ – in einer ausführlichen Besprechung gewürdigt (BOLLNOW 1967); sie war dann aber nicht der Ort, an dem die wissenschaftstheoretisch-politischen Auseinandersetzungen Ende der 60er Jahre intensiv geführt wurden. In wissenschaftstheoretischen Fragen, in Fragen des Selbstverständnisses der Disziplin gibt erst wieder KLAFFIS Integrationsversuch von empirischer, hermeneutischer und ideologiekritischer Argumentation einen neuen versöhnenden Anstoß (1971). Auch die Kritik an BREZINKA – nach BOLLNOWS in vielem noch zustimmender Rezension (BOLLNOW 1971) – findet sich extensiv in der *Z.f.Päd.* erst 1972 (HOHENADEL 1972; ULICH 1972; und die Alternativentwürfe von MOSER 1972; STRASSER 1972).

Kontinuierlicher bleiben dagegen – fast unbeachtet? – die Beiträge, die sich enger auf die Forschungsproblematik beziehen. In immer noch sehr lesenswerten, wenn auch jenseits der zeitgenössischen Kontroversen sowohl der angelsächsischen Wissenschaftstheorie selbst wie ihrer deutschen Opponenten angesiedelten Beiträgen werden hier (vgl. SEILER 1969; CZYMEK 1969; DIEDERICH 1970; MEILE 1972 als Exempel) Abhandlungen über Kriterien wissenschaftlicher Untersuchungen vorgestellt. Das geschieht zumeist in einem sehr einführenden Ton, der den Leser fast sanft zu den Problemen führt, als wolle man Widerstände und mögliche Bedenken schon über die klare Sprache ausräumen und den vermuteten Vorurteilen über die Hermetik und Irrelevanz der Wissenschaftslogik nur keine neue Nahrung geben. Ich will das hier nicht etwa glossieren. Wer den Versuch unternimmt, z. B. Studierende mit den Fragen der Metatheorie vertraut zu machen oder einem pädagogischen Praktiker Selbstvertrauen gegenüber optisch eindrucksvollen empirischen Untersuchungen zurückzugeben, der ist mit diesen Arbeiten oder einem handlichen Flußdiagramm (WOLF 1973) sicherlich besser bedient als mit einer Darstellung einer schon verselbständigten spezialistischen Diskussion. Solche Art von Verwertungsorientierung versucht zu haben, das spricht eher für die Zeitschrift. Für ihr Durchschnittspublikum wird es eben auch von größerer Bedeutung gewesen sein, eine fundierte Kritik der Lehrbücher der Statistik bzw. der Lehrbücher zur empirischen Forschungsplanung zu erhalten (ACHTENHAGEN/HEYMANN 1975; SCHEERER 1977) als die esoterische Behandlung von Spezialproblemen.

In solchen Abhandlungen schlägt sich m. E. die richtige Einsicht nieder, daß es für die Erziehungswissenschaft schon einiger Zeit bedarf, bevor sie nicht nur die von DOLCH

beschriebenen Idiosynkrasien überwindet, sondern sich auch mit den Forschungsmöglichkeiten so vertraut gemacht hat, daß ihr Nutzen für das eigene Problem erkennbar wird<sup>12</sup>.

Die Forschungs- und Diskussionsberichte der Zeitschrift seit 1969 lassen sich unter diesem Aspekt als Versuche der „Bildung“ eines in Theorie- und Methodenfragen verständigen Publikums lesen. Sie gewinnen zunehmend den Charakter methodologischer und konzeptkritischer Erörterungen zu einzelnen Sachthemen (vgl. oben 2.2.2. die Nachweise der zentralen Begriffe). Im Kontext dieser Themen ist dann auch die fast schon sozialpsychologische Frage „Was leisten Einstellungsskalen?“ (ZEIHER 1975) in der *Z.f.Päd.* möglich, hilft sie doch, die Lehrerforschung weiter zu klären. In diesen Kontext kritischer Besprechung wichtiger, für die Methodik der Forschung repräsentativer Literatur gehören ebenfalls die Arbeiten zur Sozialisationsforschung, die Überlegungen zu den Möglichkeiten einer Theorie der Schule (SCHWÄNKE 1974, 1975) oder zur Kritik funktionaler Analyse bei der Erklärung schulischer Realität und ihrer Determinanten (ULICH 1974 zu FENDS schulsoziologischen Arbeiten). In der Häufung und Konsequenz solcher Arbeiten erweist sich der durchgehaltene geisteswissenschaftliche Anspruch, auf dem Stand des verfügbaren Wissens zu argumentieren; hier präsentiert sich die Erziehungswissenschaft der *Z.f.Päd.* als „forschungsverwertende“ Disziplin (MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1977, S. 119). Aber es sollte wenigstens im Gedächtnis bleiben, daß man mit einem mündigen Konsumenten rechnet: Der pure Bericht über empirische Untersuchungen ohne die gleichzeitige Mitteilung der entsprechenden Daten befördert zwar Verwertung, erschwert aber eine eigenständige Prüfung (vgl. z. B. die Berichte von BÖHNISCH 1972; HAEBERLIN 1973; ELIOT/LEHR 1974; SCHMITT 1975; LISSMANN 1977; KASSNER 1977; MÜLLER-KOHLBERG/FOKKEN 1978; OGGENFUSS 1979). Es ist unbefriedigend, wenn, „um Platz einzusparen“ (LISSMANN 1977, S. 113, Anm. 16), „die Methodendiskussion [ausge]klammert“ wird (HAEBERLIN 1973, S. 979) oder die Daten nur pauschal (SCHMITT 1975) mitgeteilt werden.

### 3.2. Methodologie und Methode erziehungswissenschaftlicher Forschung – Initialfunktion und Diskussionsforum

Für die spezifische Forschungsmethodik der Erziehungswissenschaft sind innerhalb der Zeitschrift die Diskussionen über und die Arbeiten zur Begleitforschung das beste Exempel. In diesem Themenbereich bündelt sich die schon für die Zeitschrift als typisch skizzierte Verwertungsorientierung mit der in methodischen Dingen bereits unterstellten größeren Problemnähe zu der Spezifik methodisch kontrollierter Argumentation, die nicht nur für einige Jahre der Zeitschrift bestimmend waren, sondern sich auch als deutliches Moment der Kontinuität aufweisen lassen.

Mit den Thesen von NAGEL/PREUSS-LAUSITZ (1971) beginnend, dann durch die Tagung der DGfE auch mit größerem Aufmerksamkeitswert innerhalb der Zeitschrift bedacht (vgl. LÖFFELHOLZ 1972 und Heft 1/1973), kann man in der Begleitforschung den für die Erziehungswissenschaft dieser Zeitschrift typischen Versuch sehen, sich nicht allein mit

---

12 Gelegentlich kämpft dann ein Autor gegen seine eigenen früheren Urteile und deren Folgen: Es ist nicht ohne Ironie, daß ACHTENHAGEN (1969) zuerst die empirische Sozialforschung mit Technokratievorbehalten konfrontiert und dann (1973) sich wegen ausbleibender empirischer Forschung sorgt, für die er als einen Grund auch nennt: „gegen empirische Forschung wird immer noch – gekoppelt mit dem Vorwurf politischen Handlagentums und kritisch-emanzipatorischer Blindheit – ein undifferenzierter Technokratieverdacht erhoben“ (S. 43).

den technischen Problemen von Datenerhebung und -auswertung szientifisch zu beschäftigen, sondern zugleich auch zur Verbesserung der pädagogischen Praxis beizutragen, in Grundschule, Gesamtschule, sogar in der Bildungspolitik im ganzen. Über den Grad des Nutzens solcher theoretischen Hilfe besteht keineswegs ein Konsens. Für die Startphase, ab 1969, ist wohl eher noch ein Anspruch kennzeichnend, wie ihn relativ nah zur Tradition A. FLITNER/G. BITTNER aussprechen, wenn sie anläßlich der Rezeption des (LEWINSCHEN) Aktionsforschungsansatzes erwarten, solche Forschung könne zu einer „Evolution des pädagogischen Bewußtseins“ beitragen (FLITNER/BITTNER 1969, S. 74). Die Handlungsforschungsdebatte in der Mitte der 70er Jahre erwartete da wohl schon mehr an Veränderung der Realität (vgl. KLAFFKI 1973; Heft 5/1975; Heft 3/1976).

Für die Zeitschrift ist kennzeichnend, daß sie zwar sehr intensiv eine methodologische Auseinandersetzung über Handlungsforschung präsentiert, aber doch nur in relativ bescheidenem Ausmaß auch eine Verständigung über Begleit- und Handlungsforschung aus Anlaß von Untersuchungsergebnissen erlaubt. Eher konventionelle Untersuchungen werden zwar in ihren Ergebnissen vorgestellt (BERNHARDT 1973; SCHMITZ-SCHERZER 1973; die Beiträge des Konstanzer Sonderforschungsbereichs in Heft 6/1973), aber die Erfahrungen aus Handlungsforschungsprojekten doch nur spärlich (GSTETTNER/SEIDL 1979; HOHENADEL 1976). Das mag einerseits an der Tatsache liegen, daß solche Erfahrungsberichte und Forschungsergebnisse insgesamt nicht in überreicher Fülle verfügbar sind, es indiziert andererseits eine Publikationspraxis der Zeitschrift, die schon zu einem Trend verfestigt scheint. Allein für die Schulforschung werden relativ kontinuierlich neben programmatischen Abhandlungen und methodenkritischen Überlegungen auch Ergebnisse veröffentlicht. Für die anderen, nicht-schulpädagogischen Bereiche der Erziehungswissenschaft dagegen, besonders für die Teildisziplinen, ist die *Z.f.Päd.* eher das Forum der Grundsatzartikel und der Kontroversen, weniger das Blatt, das auch den Ertrag solcher Programme einholt und dokumentiert. Insofern ist die *Z.f.Päd.* gerade hinsichtlich der Methodik der Erziehungswissenschaft sicherlich nicht repräsentativ für die Erziehungswissenschaft, für die einzelnen Teildisziplinen und ihre jeweilige Forschungslage. Vergleicht man nur die Literaturverzeichnisse der kontinuierlich erschienenen „*state of the art*“-Abhandlungen zur Berufspädagogik, die W. LEMPERT regelmäßig für die *Z.f.Päd.* geschrieben hat (1967, 1976, 1978), dann kann man neben der fast stereotypen Klage im Text, daß zu wenig geforscht würde, doch zugleich auch immer sehen, wie viel an empirischer Forschung in der Zwischenzeit geleistet wurde (und anscheinend auch zur Generierung immer neuer Probleme beiträgt). Deren Ergebnisse werden, z.B. für die Berufsbildungsforschung, aber in der *Z.f.Päd.*, von wenigen Ausnahmen abgesehen (LEMPERT 1971), nicht dokumentiert, sondern auch wieder nur Anlaß zu methodenkritischen Erwägungen (BLANKERTZ/KORDES 1975). Für die anderen Teilbereiche nicht so ausgeprägt, ist doch auch hier deutlich, daß in der *Zeitschrift für Pädagogik* eher der Zusammenhang der Fragen des Besonderen mit dem Allgemeinen (exemplarisch: MÖCKEL 1973 für die Heil- und Sonderpädagogik) diskutiert, neue Fragen erörtert und Programme entworfen werden, als daß im einzelnen über den kritischen Bericht zum Erreichten hinaus auch noch die Ergebnisse im Detail mitgeteilt würden. Auf der Grundlage der *Z.f.Päd.* allein läßt sich jedenfalls nicht sagen, welches Maß an gesicherten Erkenntnissen die Erziehungswissenschaft insgesamt aufzuweisen hat.

Schon deutlicher ergibt sich aber aus der Verknüpfung dieser Befunde zur Erörterung und Präsentation der Forschungsprobleme innerhalb der Zeitschrift ein Hinweis auf die Spezifik der hier gepflegten Pädagogik: Sie bleibt „historisch-systematisch“ in ihrem

Bemühen, den Progreß der Erkenntnis einzuholen und dann auch immer auf eine definierte Problemlage zurückzubeziehen. Dieses Signum von Kontinuität in der Geschichte der Zeitschrift läßt sich auch an der Handlungsforschungsdebatte, hier aber in gewandelten Umweltbedingungen und deshalb in anderer methodologischer und politischer Figuration studieren. Handlungsforschung scheint mir sehr deutlich eine zeitgemäße, theoretisch verfeinerte, gegen die Erwartungen an wissenschaftliche Methode neuzeitlich abgesicherte, in ihrem Kern aber immer noch traditionelle Fassung der Ansprüche historisch-systematischer Pädagogik zu enthalten. Die gewandelten Bedingungen lassen auch den prekären Status einer solchen Reflexion deutlicher zutage treten: Vor 1968 werden die pädagogischen Fragen, sei es die „Schulfrage in Westdeutschland“ (W. FLITNER 1955) oder noch ein Plädoyer für „Gesamtschule – ein notwendiger Schulversuch“ (KLAFKI 1968), als Aussagen zur Sache formuliert, wenn auch in wissenschaftlichen Untersuchungen unterschiedlich extensiv abgestützt, so doch ohne ausgiebige und dann oft quälende „wissenschaftstheoretische“ Rechtfertigungen, die für die Erörterung pädagogischer Probleme nach 1969 so typisch sind. Noch immer argumentiert man zwar auf dem Hintergrund der zeitgenössischen Wissenschaften und mancher Strömungen der Philosophie, die jetzt, weil selbst expandiert, in umfangreichen Literaturverzeichnissen auch deutlichere Spuren hinterlassen; aber die Orientierungsleistung dieser Argumente ist doch problematischer geworden, und die Themenbehandlung wird gegenüber den Handelnden distanzierter: Eine erste Brechung erfahren die Handlungsprobleme durch ihre thematische Übersetzung in theoretische Begriffe, eine zweite und für die Handlungsrelevanz dieser im Anspruch immer noch auf Handlungsorientierung bezogenen Pädagogik folgenreichere Transformation ergibt sich über Forschungsmethoden und Methodenreflexion. Während die Theorietransformation das Handlungsproblem – als Frage – zunächst expliziter formuliert, auch präziser und insofern von Nutzen ist, problematisiert die Methoden-Transformation die Möglichkeit einer Antwort und erschwert die Rückbeziehung auf den Handlungskontext. Das läßt sich als Zunahme an Reflexivität positiv deuten, zugleich als Ernüchterung über die Möglichkeiten der Theorie verstehen; es ist auch ein Indiz für die größere Unsicherheit der wissenschaftlichen Arbeit angesichts der bewußter gewordenen schwankenden Grundlagen des eigenen praxisbezogenen Ratschlags. Die Handlungsforschungsdebatte sichert sich dann gegen zu große Erwartungen der Handelnden ab – vergleichbar der historisch-systematischen Pädagogik: War es dort die Dignität der Praxis, die die Vorwegnahme von Handlungen nicht zuließ und die praktische Orientierung etwa des Lehrers allein über Verhaltensmaximen wie „Takt“ und dialektische Denkfiguren von Führen vs. Wachsenlassen möglich sein ließ, so ist es in der Aktionsforschung der Diskursbegriff, der eine ähnliche Funktion übernimmt. Auch er beläßt die endgültige Entscheidung bei den Praktikern selbst, und auch er sichert dem Theoretiker insofern ein letztes Reservat, als über die Legitimität des Diskurses durch seine Bestimmung als „herrschaftsfrei“ vorab schon entschieden ist – kontrafaktisch. Auch die historisch-systematische Pädagogik traute sich ja nicht nur zu, die Behandlung pädagogischer Probleme bei den Praktikern zu deuten, sondern auch von ihren Irrtümern zu reinigen (vgl. etwa W. FLITNER 1956 mit MOSER 1976, zunächst noch ungeachtet des Überschwangs, der die Jahre nach 1970 methodologisch kennzeichnet).

Diese methodologische Grundorientierung läßt sich als ein Signum von Kontinuität in der Zeitschrift aufweisen, auch parallel mit den immer wieder publizierten kontroversen Positionen: Die skeptischen Fragen von LOCHNER und BREZINKA Ende der 50er Jahre werden in den 70ern u. a. von MOLLENHAUER/RITTELMAYER vorgetragen (1975), die in

der direkten Kontroverse mit der Handlungsforschung deren „undurchsichtig bleibende Erkenntnisprozeduren“ (S. 687) monieren. Qualitativ neu ist dagegen die empirische Probe auf den Ratschlag und den Anspruch der Theoretiker, der Hinweis auf die realen Schwierigkeiten von Kommunikation zwischen „Theorie und Praxis“ (GSTETTNER/SEIDL 1979; HOHENADEL 1976) oder auf die problematische Situation erziehungswissenschaftlich-pädagogischer Beratung (in Heft 5/1976). Noch die Protagonisten der Praxisorientierung sind in der *Z.f.Päd.* eher mit ihren eigenen Zweifeln als mit dem handfesten Rezept oder gar der unmittelbar wirksamen Ermunterung für den Alltag handlungsorientierter Erziehungswissenschaft vertreten. Ich will das weder nur kritisieren noch schadenfroh feststellen; für den Rezipienten der Zeitschrift und den dominanten Duktus ihrer Argumentation ergibt sich daraus aber die nicht leicht auszuhaltende Spannung von großer Programmatik hier und ernüchternder Kritik dort und die immer wieder erneuerte, vorwiegend programmatisch und metatheoretisch-reflexiv abgehandelte Frage, wie denn die Theorie zu ihrem Adressaten kommen kann. Das wird der Schwierigkeit des Problems entsprechen; ich sehe darin auch eine Ursache für die sich nach 1969 vehement ausbildende Theorielastigkeit der *Zeitschrift für Pädagogik* und die zunehmende „Verwissenschaftlichung“ ihrer Sprache. Sie war dann auch für die Herausgeber wohl der Anlaß, die Produktion an Theorie und die Möglichkeiten der Vermittlung an den Leser kritisch zu diskutieren, kritisch wohl auch gegen ihre eigenen Autoren<sup>13</sup>.

#### *Exkurs: Auf der Suche nach dem Adressaten – Über die Sprache von Pädagogik und Erziehungswissenschaft*

Die Pädagogen, die Erziehungswissenschaftler und Bildungsreformer, die Curriculumplaner und Systemverwalter kommen in der Mitte der 70er Jahre mit einiger öffentlicher Aufmerksamkeit ins Gerede. Eine Artikelfolge in der Wochenzeitung „Die Zeit“ macht die schon länger bestehenden Kommunikationsbarrieren zwischen den Sozial- und Erziehungswissenschaften und ihren Adressaten und „den Kauderwelsch der Pädagogen“ öffentlich bewußt. „Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion“ (KLEFFMANN, 13. Beih. 1977) wird, angestoßen durch die Artikel, dann das Thema einer Arbeitsgruppe des DGfE-Kongresses im März 1976 in Duisburg; in der *Z.f.Päd.* widmet der geschäftsführende Herausgeber A. FLITNER den Einleitungssessay des Jahrgangs 1977 dem Thema „Sprache und literarischer Stil in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik“. FLITNERS Analyse bezeichnet präzise das (unvermeidbare?) Dilemma: Parallel zur Verfachlichung, parallel zur zunehmenden Theoriebildung und methodischen Sicherung der Wissenschaft lösen sich deren dann notwendig auch hypothetischeren Aussagen und Befunde von der Alltagssprache, werden den gewohnten Deutungen der Welt gegenüber distanzierter, stiften Unruhe und provozieren Abwehrmechanismen statt Bildung des Publikums. Für die Pädagogik, deren ureigene Absicht und Aufgabe es seit ihrer Existenz ist, den Lehrer und Erzieher, die Inhaber der pädagogischen „Ämter“ (W. FLITNER), zu bilden, und die Theorie von und für Praxis sein will, ist diese Situation selbstverständlich besonders fatal. A. FLITNER konstatiert deshalb nicht ohne Grund besorgt, daß die „Fundamente unserer Disziplin“ (A. FLITNER 1977, S. 7) ins Wanken geraten, wenn ihre Theorien den Lehrer und die Erzieher nicht mehr erreichen. Es gibt

13 Besonders bei Heft 6/1976 (Thema: Organisation und Kommunikation im Unterricht) habe ich mich gefragt, ob solche adressatenorientierte kritische Reflexion noch einen nicht-theorieproduzierenden und -konsumierenden Adressaten je erreichen kann.



freilich – wie schon FLITNER festhält – objektive, nicht einfach auflösbare Bedingungen, die dieses Dilemma produzieren: Theoriebildung und Erkenntnis sind auf Präzision und Genauigkeit angewiesen, gegen die Vieldeutigkeit der Alltagssprache sind das Fremdwort, die Definition, das Kunstwort eine Instanz der Klärung. Es gibt zusätzlich auch gesellschaftliche Gründe für die Entstehung eines verselbständigten Jargons, für die Verwendung der Fachsprache als sozialen Attributs: „Der pädagogische Code hat nicht zum geringsten Teil universitär-institutionelle und individuelle materiell-ökonomische Ursachen“ (HOENADEL 1976, S. 341) – so hat es ein Kritiker der Folgeprobleme des „publish or perish“ ausgedrückt; den „Tribal rules“ der Wissenschaftler (LUHMANN 1970, S. 264) entkommt man offenkundig nicht so leicht. Besonders in der Handlungsforschungsdebatte war der Erziehungswissenschaft dieses Problem zugleich theoretisch und praktisch gegenwärtig, denn sie sah ganz deutlich, „daß der pädagogische Code eine autoritäre, antiaufklärerische und somit undemokratische, eine von elitären Experten von oben verordnete Reform erzwingt“ (HOENADEL 1976, S. 342). In dem Maß, in dem die Pädagogik zur Erziehungswissenschaft wird, so ließe sich extrapolieren, werden ihr die eigenen Status- und Verwertungsprobleme und die eigenen Interessen an Theoriebildung auch der erste Maßstab für öffentliches Reden und die Sprachkultur. Bevor man das nur kritisiert, die Abschaffung dieser Wissenschaft fordert, zur Unmittelbarkeit oder zum Jargon des Alltags zurückkehrt, muß man sich freilich der ärgerlichen Tatsache erinnern – des Dilemmas zweiter Teil –, daß die Fachsprache notwendig und anscheinend unersetzbar ist, um auch die bessere, die dann potentiell auch aufklärerische Erkenntnis zu gewinnen.

Hat die *Zeitschrift für Pädagogik* hier selbst, auch gegen die eigenen Autoren, über die A. FLITNER beredt Klage führt, alternative Standards setzen können, war vielleicht früher sogar alles besser? Ich muß gestehen, daß ich bei der Lektüre der älteren Jahrgänge häufiger an den „Jargon der Eigentlichkeit“ erinnert wurde, als daß ich eine Sprache entdeckt hätte, die mir als Muster und Vorbild praxisbezogener Topik und Rhetorik erscheinen könnte. Das mag an der Distanz liegen, die für mich zu jener Zeit besteht; wer sich der Selbstkritik von STOCK (1966, s. unten II.3.) erinnert, der für die Pädagogik endlich Rationalität und Präzision einfordert, der wird das nicht nur auf die Zeit und das Unverständnis der Nachgeborenen schieben können. Schon DOLCHS Diskussion und Kritik der pädagogischen Lehrbücher (1957) wäre unnötig gewesen, wenn die ältere Erziehungswissenschaft sich nur einer klaren Sprache bedient hätte. Andererseits muß man auch festhalten: In der Sprache, in der z.B. W. FLITNER noch die Grundlagenprobleme des Fachs besprechen konnte, gibt es heute keine erziehungswissenschaftlichen Lehrbücher; aber das kann auch daran liegen, daß sich heute in dieser Sprache die systematischen Probleme des Fachs nicht mehr lösen und die Fundamente der Disziplin nicht mehr darstellen lassen.

In den Abhandlungen der *Z.f.Päd.* dominiert eben nicht von ungefähr schon immer die Fachsprache – und der Jargon, das ist doch „jeweils die Sprache der Anderen“ (A. FLITNER 1977, S. 4) und der Anlaß für Kritik. Die Fallstricke der Fachsprache bewußt zu halten, ohne gleich eine neue Forschungsspezialität – Kommunikationsprobleme zwischen Theorie und Praxis – zu konstruieren oder zum leicht lächerlichen Sprachpuristen zu werden („Deutsche Pädagogen schreiben deutsch!“), ist nun aber ein Kunststück, das in Essays leichter einzulösen ist als in ernsthaften Abhandlungen. Der Wink mit dem Zitat, auch die Diskrepanz von Überschrift und Text, gelegentlich nur ein treffend gewähltes und plaziertes Motto können mehr bewirken als lange Aufrufe. Unter diesem Aspekt ist es zu

bedauern, daß die Kultur des Mottos nicht weiter gepflegt wurde. BREZINKA hatte LESSING wenigstens als Kritiker gut gelesen (1967), RANG/RANG -DUDZIK kennen ihren FONTANE: „Nichts schrecklicher als totes Lob“ (1977, S. 625) – was könnte besser einer kritischen Besprechung vorangestellt werden? Mit solchen Trouvaillen ist die Zeitschrift nicht gerade überladen. Statt dessen – wie ich bei erneuter Lektüre, auch eigener Beiträge – feststellen konnte, dominiert das aufgeblähte Literaturverzeichnis, einschüchternd und mit Imponiergehabe – und wer kritisiert dann noch? Auch die „Kommunikation zwischen ‚Fußnote und Feuilleton‘“ (J. HENNINGSSEN) wurde wohl nicht in der *Zeitschrift für Pädagogik* geboren; die von Literatur so entlasteten Fußnoten werden zur Belehrung des Konsumenten kaum mehr genutzt. Ja, über die eigenen Fehler und die der Kollegen läßt sich trefflich schreiben – aber anders, besser machen? Es ist schon ein wenig entmutigend, wenn A. FLITNER eine Galerie von S. FREUD bis W. HEISENBERG als nachahmenswerte Vorbilder lobt, tröstlich, daß er auf POPPERS kleine Bosheiten und dessen Übersetzungen von HABERMAS und ADORNO ins Deutsche verweist. Kurz, wer traut sich schon zu, so zu schreiben, wie man es immer erwartet, und dann bei der Lektüre des „Grundwortschatzes des wissenschaftlichen Gesamtarbeiters seit der szientifischen Wende“ (MICHEL 1979) sich nicht doch wieder ertappt zu finden? Solche Reserven gegen zu hohe Erwartungen sollen nicht alles entschuldigen, die Unverständlichkeit rechtfertigen und den Jargon salbieren. Gegen die Verzerrung und Verselbständigungen der Fachsprache hilft nur die permanente Kritik (was früher „das Anliegen“ ist heute „das Paradigma“), die ja auch Erfolge hat („Hinterfragen“ haben wir ja auch hinter uns gebracht, weil Kritik schon reicht). Standards setzen dann die Herausgeber und die Schriftleiter, indem sie akzeptieren und drucken und die Kritik inspirieren – kontrollierte Kontrolleure.

Bei dieser Kritik und Selbstkritik der Erziehungswissenschaft, beim Anmelden von Desiderata über die glückliche Verbindung von Forschung und Darstellung wird man einen Aspekt nicht unterschlagen dürfen, der sich an der publizistischen Kritik der Pädagogik in den 70er Jahren deutlich aufweisen läßt. Der Zeitpunkt der Kritik an der Sprache der Pädagogen und „Ideologen“ fällt wohl nicht von ungefähr zusammen mit dem Zeitpunkt bildungspolitisch schon nicht mehr verschleierte Rückwendungen. Darf man übersehen, daß erst nach dem Scheitern der Bildungsreform die Pädagogen, die man früher gesucht hatte, jetzt kritisiert und nicht mehr um ihre Analyse gebeten werden? Darf man übersehen, daß Sündenböcke gesucht wurden, nicht allein in der Person G. PICHTS (der sich in einem Essay der *Z.f. Päd.* zu Recht gegen solche Mechanismen wehrt)? Darf man ganz übersehen, daß sich in der Kritik der Sozialwissenschaften auch der Antiintellektualismus wieder in sein Recht setzen will, ein bequemer Pragmatismus? Und daß als Ideologie bezeichnet wird, was auch nur den Versuch einer Analyse jenseits des herrschenden Einverständnisses darstellt? Adressatenorientierung ist wichtig, für die Pädagogik als praktische Wissenschaft sehr wichtig, aber eine Sprache zu finden und schreibend zu verwenden, die es jedem Adressaten recht macht, die ist wahrscheinlich das Papier nicht wert, auf dem sie geschrieben und veröffentlicht wird. „Kritische Ungewißheit“ (A. FLITNER 1977, S. 3), die Besonderheit von Wissenschaft, verträgt sich schwer mit dem Wunsch, überall verstanden zu werden. Aufklärung ist ohne ein kritisches, diskutierendes, auch ein lernwilliges Publikum nicht möglich – allein der Autor macht sich nicht seine Leser.

## Transformationen II: Die *Zeitschrift für Pädagogik* und die Zunft der wissenschaftlichen Pädagogen

Spätestens bei der Diskussion von Sprache und literarischem Stil ist offenkundig geworden, daß eine Zeitschrift zwar nach ihren Gattungen, Themen und Methoden vielleicht noch unabhängig von ihren Autoren untersucht werden kann, daß sich aber ihre konkrete Gestalt und ihre Wirkung auf das Publikum so noch nicht hinreichend einfangen lassen. Im Diskurs der Disziplin und in der Praxis der Pädagogen wirkt die Zeitschrift nicht allein durch die objektive Kraft der Argumente, sondern auch durch die Reputation ihrer Autoren. Gemeinsam mit den Herausgebern konstruieren sie die Tradition und das – verselbständigte – Bild dieser Zeitschrift. Ihre publizistische Praxis und die Rezeption in der pädagogischen Öffentlichkeit tragen mit dazu bei, daß den Beiträgen der Zeitschrift, ihren Themen und der Methode ihrer Bearbeitung in der Wissenschaftlergemeinschaft Gewicht beigelegt wird. Unter der Frage nach der Geschlossenheit oder Offenheit dieses Kreises von Organisatoren und Autoren der Zeitschrift, ihrer Verortung in der und ihrer Bedeutung für die Zunft der wissenschaftlichen Pädagogen will ich im folgenden einige der sich hier andeutenden Probleme aufnehmen.

### 1. Die Herausgeber

Die *Zeitschrift für Pädagogik* ist im Lauf ihrer ersten 25 Jahre von bisher 25 Erziehungswissenschaftlern herausgegeben worden. Zwei von ihnen – G. GEISSLER und A. FLITNER – haben den Titel eines geschäftsführenden Herausgebers geführt, fünf der Herausgeber haben vor bzw. während ihrer Herausgebertätigkeit auch die Funktion von Schriftleitern wahrgenommen. Einen Überblick über Herausgeber, Schriftleiter und die Dauer ihrer Zugehörigkeit zu diesem Kollegium gibt *Abb. 2*.

Die Zuwahlen, Erweiterungen und das Ausscheiden von Herausgebern lassen sich zunächst parallel zu den auch thematisch unterschiedenen Phasen der Zeitschriftengeschichte lesen. Die erste Erweiterung des Herausgebergremiums 1958 belegt, wie sich die universitäre Erziehungswissenschaft den politisch-praktischen Fragen der Lehrerbildung zuwendet. Nach dieser Phase deutet sich in den sukzessiven Weiterungen seit 1962 und mit dem Ausscheiden von W. FLITNER und F. BLÄTTNER 1968 die von den Erstherausgebern selbst eingeleitete Wendung in Thematik und Methodik der Zeitschrift an, die mit der Übergabe der Geschäftsführung an A. FLITNER dann 1969 auch institutionell vollzogen wird. Den Herausgebern nach haben also bisher drei Generationen von Erziehungswissenschaftlern die Zeitschrift gestaltet: Die erste Generation, die Gründer der Zeitschrift, hat noch die universitäre Etablierung der Erziehungswissenschaft nach 1918 miterlebt und z. T. selbst mitgetragen. Zu diesen Herausgebern, deren „wissenschaftliche Sozialisation“ in die Zeit vor 1945 fällt, lassen sich neben O. F. BOLLNOW, J. DOLCH, F. BLÄTTNER, W. FLITNER und E. WENIGER wohl auch noch M. J. LANGEVELD – der Th. LITT seinen „Lehrer und Freund“ nennt (1971, S. 463) –, G. GEISSLER und E. LICHTENSTEIN rechnen. Seit 1962 tritt die Nachkriegsgeneration der Erziehungswissenschaftler in die Zeitschrift ein: W. BREZINKA und A. FLITNER haben erst nach 1950 ihre ersten wissenschaftlichen Qualifikationen erworben; gemeinsam mit H. SCHEUERL, C.-L. FURCK, W. KLAFFKI, H. BLANKERTZ und P. M. ROEDER repräsentieren sie die große Spannweite wissen-

1955 56 57 58 59 1960 61 62 63 64 1965 66 67 68 69 1970 71 72 73 74 1975 76 77 78 79 1980

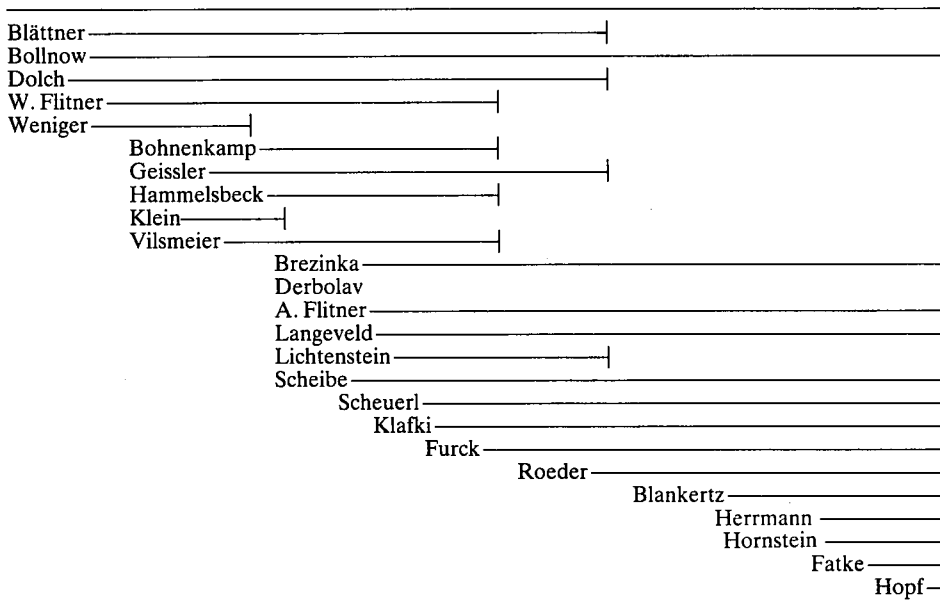


Abb 2: Herausgeber, geschäftsführende Herausgeber und Schriftleiter der Z.f. Päd. (1955–1979); Eintrittsjahr und Dauer der Mitgliedschaft im Herausgebergremium

Geschäftsführender Herausgeber: 1962–1968 G. Geissler, seit 1969 A. Flitner

Schriftleiter: 1955–1972 W. Scheibe, 1958–1961 A. Klein (für die Beiträge zur Lehrerbildung); 1972–1979 R. Fatke, U. Herrmann

schaftlicher Pädagogik der zweiten Herausgebergeneration<sup>14</sup>. Nach ihrem Lebensalter bzw. nach den Daten ihres wissenschaftlichen Werdegangs sind U. HERRMANN, W. HORNSTEIN, R. FATKE und D. HOPF der dritten Generation der Herausgeber zuzurechnen; sie haben in der Regel erst in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre ihre Wissenschaftlerlaufbahnen begonnen.

Ganz offenkundig bezeichnen diese Veränderungen nicht nur eine Generationenfolge, sondern auch eine relativ enge Folge sozialer Beziehungen und wissenschaftlicher Kontakte. Es gibt die gemeinsame Arbeit an Zeitschriften vor und nach 1945 (bei der *Erziehung* für E. WENIGER, W. FLITNER, F. BLÄTTNER, J. DOLCH), die gemeinsame Herkunft aus der NOHL-Schule (WENIGER, W. FLITNER, auch W. SCHEIBE) bzw. aus dem darauf folgenden Pädagogen-Kreis um WENIGER (W. KLAFFKI und H. BLANKERTZ zählen zu seinen Doktoranden, auch C.-L. FURCK wurde Anfang der 50er Jahre in Göttingen promoviert); Lehrer-Schüler-Verhältnisse bestehen auch zwischen W. FLITNER und H. SCHEUERL, zwischen A. FLITNER und R. FATKE, intensive Arbeitsbeziehungen zwischen A. FLITNER und W. HORNSTEIN und U. HERRMANN sowie zwischen P. M. ROEDER und D. HOPF. Schon diese Hinweise lassen spontan den Eindruck einer in sich relativ geschlossenen Herausgeber-Welt entstehen. Dieser wird durch weitere Indikatoren

14 J. DERBOLAV war nur ein Jahr lang – lt. Heftverzeichnissen – Mitglied im Herausgebergremium; sein Ausscheiden hängt mit der Trennung der Verlage zusammen (s. SCHEIBE in diesem Heft).

bestärkt: Während P. M. ROEDER in Marburg promovierte und sich habilitierte, lehrt dort W. KLAFFKI und trägt mit ROEDER Methodenkontroversen über zentrale Annahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sog. „historisch-systematische Methode“, aus (ROEDER 1961, 1962; KLAFFKI 1961). KLAFFKI bespricht dann (1968) in der Zeitschrift ROEDERS Habilitationsschrift, in der die Thematisierung von Erziehung und Gesellschaft in der für die geisteswissenschaftliche Pädagogik bedeutsamen Tradition seit SCHLEIERMACHER kritisiert und mit den Überlegungen L. v. STEINS konfrontiert wird. Es ist für den theoretischen Standort der Herausgeber ebenfalls aufschlußreich, daß zu diesem Gremium auch U. HERRMANN zählt, der in seiner Dissertation das DILTHEY-Verständnis der NOHL-Schule kritisiert und DILTHEYS Pädagogik mit seiner Wissenschaftstheorie in einen methodisch-theoretischen Kontext stellt, der ihre Nähe zu den Diskussionen über eine kritische Sozialphilosophie und Wissenschaftstheorie der Pädagogik jenseits des kritischen Rationalismus aufweisen kann. Auch seine Zugehörigkeit zu den Herausgebern belegt, daß ihr Wissenschaftsverständnis zwar die Abwendung von der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik älteren Stils“ (KLAFFKI 1973, S. 10) voraussetzt, daß aber der Ausgang aus dieser Epoche keine radikale Kehrtwendung bedeutet, eher einen Neubeginn im Geiste liberaler kritischer Theorie, in Erinnerung an die bürgerliche Tradition, mit HABERMAS und einem adäquat gedeuteten DILTHEY.

Eine geschlossene Gesellschaft also? Drei Generationen einer Erziehungswissenschaft, einer im Kern universitär sozial verankerten Erziehungswissenschaft? Solche naheliegenden Interpretationen und dann eifertig mit ihnen verknüpfbare Verschwörungsthesen von der herrschenden, gar monolithischen Pädagogik der *Z.f.Päd.* wie auch ein voreiliges Konstruieren neuer Schulen der Erziehungswissenschaft<sup>15</sup> verlieren zwar nicht ihre Bedeutung, sie werden aber bei näherem Hinsehen irritierend (für die eigenen Vorurteile!) gebrochen. O. F. BOLLNOW ist beispielsweise der einzige, der seit der Gründung der Zeitschrift bis 1979 als Herausgeber tätig war; aber man wird kaum sagen können, daß BOLLNOWS dominante wissenschaftliche Themen die Zeitschrift so kontinuierlich geprägt haben, daß man sie für *seine* Zeitschrift halten könnte. Die Herausgeber haben anscheinend nicht primär ihren Ehrgeiz darin gesetzt, ihre eigene Erziehungswissenschaft in der Zeitschrift vertreten zu sehen, sondern die Erziehungswissenschaft insgesamt in großer Spannweite zu präsentieren. Wie ist es sonst zu verstehen, daß ausgerechnet W. FLITNER und BOLLNOW was waren, die BREZINKA in den Kreis der Herausgeber eingeführt haben (BREZINKA 1971, S. VII), einen Erziehungswissenschaftler, der nicht nur der geisteswissenschaftlichen Sozialtradition denkbar fern stand, sondern auch schon früh dann in der *Z.f.Päd.* (zuerst 1959) ein Programm vertrat, das dem Wissenschaftsverständnis der Mehrheit der Herausgeber nicht gerade anerkennend gegenüberstand? Beleg für die Distanz zum eigenen Programm und eine relativ große Offenheit in der Wissenschaftsposition ist es für mich auch, daß z. B. BOLLNOW dem ersten Jahrgang der „empiristischen“ *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung* ein Grußwort schreibt (1967) und die Notwendigkeit und Desiderata empirischer Forschung betont; BOLLNOW kann auch einerseits (1967) das Erscheinen von HABERMAS' *Logik der Sozialwissenschaften* begrüßen und ausführlich würdigen und andererseits die Berechtigung von BREZINKAS scharfer Kritik an der traditionellen Erziehungswissenschaft konzedieren (1971, S. 708). Gegen die Annahme eines geschlossenen neo-geisteswissenschaftlichen Zirkels der Herausgeber

15 Bei MULLINS (1973) kann man für die Soziologie beobachten, welchen Nutzen eine solche an Zitationen, gemeinsamen Publikationen etc. ausgerichtete Analyse vielleicht auch der Erziehungswissenschaft eintragen könnte.

spricht auch die Zugehörigkeit von LANGEVELD, dessen phänomenologische Position sich solchen Zuordnungen wohl widersetzen dürfte, oder von DOLCH, dessen in der Tradition A. FISCHERS stehende schonungslose Kritik an Empirismusängsten und -vorurteilen sich ebenfalls nicht mit der Annahme einer Hermetik der Hermeneutiker vertragen dürfte.

Die Offenheit der Herausgeber ist freilich nicht grenzenlos, und die Liberalität der Editionspraxis hat nicht die Konsequenz eines konturenlosen Pluralismus. Die Konzentration auf das Allgemeine und die methodischen Bemühungen um eine schließlich doch auf generelle Handlungsorientierung angelegte, dem Lehrer und Erzieher verbundene Erziehungswissenschaft läßt in ihrer Kontinuität wie in der systematischen Ausgrenzung von Themen dann ebenso die eigene Handschrift der Herausgeber bzw. der Schriftleitung erkennen wie manche ihrer eigenen Veröffentlichungen, deren Themen und Erscheinungstermine. Nimmt man als Beispiel nur die Sequenz der Themenhefte zu Schule und Unterricht, die von KLAFKIS Edition der ersten Curriculumdebatten an veröffentlicht wurden (1970/71 ff.), dann zeigt sich, daß sie doch zu so praktischen Fragen wie Hausaufgaben und innere Differenzierung zurückkommen, nachdem sie die Bahnen von Curriculum, Kommunikation und Organisation samt ihren Theorien durchlaufen haben. Bestätigung für die Grenzen der Offenheit und für einen Konsens unter den Herausgebern würde ich auch darin sehen, daß BREZINKA zwar seine wissenschaftstheoretischen Überlegungen zuerst in der Zeitschrift veröffentlicht, auch eine Begriffsanalyse und -kritik der „Konfliktpädagogik“, daß er aber für seine Versuche in politischer Philosophie die Buchform oder die Tageszeitung wählt (BREZINKA 1974, 1980). Hier ist anscheinend der liberale Geist der Zeitschrift und der Herausgeber-Kollegen, der in wissenschaftlichen Fragen schon so erstaunlich lange so unvereinbare Positionen – zum Nutzen der Diskussion – nebeneinander bestehen läßt, erst gar nicht auf die Probe gestellt worden.

Auf dem Hintergrund der hier skizzierten sozialen Kontakte, der Spezifika des Wissenschaftsverständnisses und der gemeinsamen Herkunft aus der Universitätspädagogik wird es auch verständlicher, aus welchen Gründen ausgerechnet BOLLNOW, W. FLITNER und WENIGER sich an der Gründung der neuen Zeitschrift führend beteiligten, obwohl sie gemeinsam mit NOHL die *Sammlung* herausgaben, deren enge Bindung an die geisteswissenschaftliche Pädagogik ja schon von den Zeitgenossen festgestellt wurde (PFEFFER 1955, Sp. 1052). Es ging eben im wesentlichen schon bei der Gründung nicht darum, für die geisteswissenschaftliche Pädagogik allein eine Zeitschrift ins Leben zu rufen. Das Desiderat war trotz einer Überfülle bestehender Zeitschriften ein Periodikum „streng wissenschaftlicher Observanz und allgemein-pädagogischen Inhalts“ (DERBOLAV 1956, S. 11 f.). Die Forderung einer streng wissenschaftlich orientierten Zeitschrift richtet sich dabei m. E. gleichermaßen gegen eine zu praktische wie eine konfessionell-normativ geleitete, d. h. angesichts des damals bestehenden Zeitschriftenmarkts eine katholisch-konfessionell gebundene Behandlung des Erziehungs- und Bildungsproblems. DERBOLAV konzidiert der *Z.f.Päd.* denn auch schon 1956 (geschrieben 1955), „strengstes wissenschaftliches Niveau und eine rein theoretische Zielsetzung“ (ebd.) anzustreben, und für diese Art der „gewichtigen Leistung“ (LENNERT s. o. S. 29) bestand nun tatsächlich ein Desiderat.

Es mag ein Zufall sein, daß bei der Gründung der *Zeitschrift für Pädagogik* wie schon bei der Gründung der ihr dem Anspruch und den Herausgebern nach verwandten *Erziehung* (Jahrgang 1/1926) die Publikationstätigkeit der universitären geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Zeitschriften zu einem Zeitpunkt beginnt, als alle Zeichen für die „umfas-

sende, restaurative Politik“ (KOGON 1952, S. 165) erneut deutlich zutage getreten waren. Hier ist nicht zu entscheiden, ob es für Nüchternheit oder Resignation spricht, daß W. FLITNER zwar auch die „restaurative Tendenz der Epoche“ im pädagogisch-bildungspolitischen Rückgriff auf die Zeit vor der Reformpädagogik feststellt, dann aber „nach den furchtbaren äußeren und inneren Katastrophen ... das Bedürfnis nach Ordnung, Sicherheit und Ruhe verständlich findet“ (W. FLITNER 1954, S. 158) und dafür plädiert, die „Erziehungserneuerung“ jetzt – „nachdem die Periode der großen Worte vorüber ist“ (ebd.) – „mit nüchterner Energie unter schwierigen Bedingungen“ erneut zu versuchen. Die publizistische Reflexion des Erziehungsproblems setzt also aufseiten der Universitätspädagogen gerade dann intensiver wieder ein, als die zentralen gesellschaftlichen Entscheidungen (in Ökonomie und Politik), die KOGON zu seinem Diktum veranlaßten, bereits gefallen waren.

## 2. Die Autoren

Die im Blick auf die Herausgeber schon konstatierte relative Offenheit der Zeitschrift bestätigt sich bei der Betrachtung der von ihr gewonnenen Mitarbeiter und Autoren. Diese Offenheit erweist sich schon darin, daß die Herausgeber nicht einmal in jedem Fall die einzelnen Hefte der Zeitschrift allein geplant und für die Veröffentlichung vorbereitet haben, sondern Gastherausgebern die Gestaltung von Themenheften überließen, wie es seit 1971 zu beobachten ist. Diese Gastherausgebertätigkeit beruht – und das ist wohl auch zu erwarten – selbstverständlich auf persönlichen Kontakten von Herausgebern und Gastherausgebern. H. BLANKERTZ und F. ACHTENHAGEN etwa arbeiten in der Edition eines Heftes zunächst zweimal zusammen (1971/1972), bevor ACHTENHAGEN dann im Kontext des DFG-Programms zur Lehr-Lern-Forschung erneut ein Themenheft ediert (1976). J. DIEDERICH (Gastherausgeber 1975) stammt aus dem KLAFFKI-Kreis wie CH. WULF (Gastherausgeber 1973 und 1976, zusammen mit W. HORNSTEIN); G. OTTO (Gastherausgeber 1978) arbeitet wie sein Ko-Editor H. SCHEUERL an der Universität in Hamburg, und H. RUMPF (Gastherausgeber 1973, zusammen mit H. BRÜGELMANN) zählt zu den Stammautoren der Zeitschrift. Aber nicht nur soziale Kontakte, auch die Erweiterung der fachlichen Kompetenz der Zeitschrift scheint ein Motiv solcher Kooperationsbeziehungen zu sein. Das ist nur zu begrüßen, wenn auf diese Weise z. B. ein für die Erziehungswissenschaft damals noch so fremdes Thema wie der Zusammenhang von Erziehung und Entwicklung in der Dritten Welt in der Zeitschrift kompetent vorgestellt wird (Gastherausgeber TH. HANF 1977) oder die Mathematikdidaktik so angeboten wird, daß Nicht-Mathematiker sogar etwas verstehen (Gastherausgeber P. DAMEROW 1974).

Als Indiz für die Offenheit des Blattes würde ich es auch ansehen, daß die Zeitschrift Arbeitsgruppen Raum gibt, ihre Konzepte und Ergebnisse vorzustellen: Das Zentrum I Bildungsforschung aus Konstanz hat so Heft 6/1973 gestaltet, die Lernpsychologen haben in Heft 2/1977 ihre ehrgeizigen Forschungspläne vorstellen können und die Münchener Erziehungswissenschaftler um H. SCHIEFELE ihre psychologiekritischen Überlegungen zum Thema „Motivation“ und ihr eigenes erziehungswissenschaftliches Konzept des „Interesses“ (1979). Vergleichbar sind im 14. Beiheft zur Historischen Pädagogik die Arbeiten einer Bochumer/Göttinger Forschungsgruppe zur quantitativen Analyse der Bildungssystementwicklung und zum damals wie heute aktuellen „Überfüllungs“-Problem der Hochschulen vorgestellt worden (vgl. D. K. MÜLLER et al., 14. Beih. 1977).

Nicht allein Offenheit, sondern eine fast schon übergroße Fluktuation und eine gravierende Umschichtung ergibt sich bei der Untersuchung der Autoren der Zeitschrift. Veränderungen zeigen sich erstmals im Gefolge des grundlegenden Einschnitts 1968/69. Zunächst quantitativ: Nur 44 von 490 Autoren der Abhandlungen, Forschungsberichte und Sammelrezensionen, die seit 1969 in der *Z.f.Päd.* publiziert haben, zählen auch zu den Vor-1969er Autoren. Dieser Austausch von Personen bedeutet gleichzeitig allem Anschein nach eine erheblich breitere Rekrutierung von Mitarbeitern nach dem Lebensalter und nach der institutionellen Herkunft<sup>16</sup>. Der Professorentitel wird zwar nicht rar im Autorenverzeichnis, aber er dominiert auch nicht mehr so wie noch vor 1969. Neben den Universitäten sind jetzt auch die Pädagogischen Hochschulen und Gesamthochschulen vertreten, und das nicht nur bei Lehrerbildungsfragen. Auch der Anteil der Frauen unter den Mitarbeitern der Zeitschrift steigt an, von 6% (n=13) vor 1969 auf 13% (n=64) seit 1969<sup>17</sup>.

Diesen wenigen Indizien für eine Veränderung der Autorenschaft lassen sich in der Analyse der eigenen Publikationspraxis der Herausgeber und im Blick auf Mehrfachautoren weitere, für die Kontinuität und prägende Gestalt der Zeitschrift wohl auch folgenreichere hinzufügen. Die Herausgeber zählen zwar auch nach 1968 noch zu den Mehrfachautoren, ihr Anteil an den insgesamt veröffentlichten Abhandlungen, Forschungsberichten und Literaturberichten geht aber von 30% auf 8% zurück. Der Rückzug auf die Editions- und Organisationsarbeit, den man für die Herausgeber konstatieren kann, zeigt sich noch deutlicher im Blick auf die Mehrfachautoren. Hier wird dann aber auch deutlich, daß bei aller Fluktuation die für eine Zeitschrift ja unentbehrliche Kontinuität von Mitarbeitern insgesamt relativ stark gesichert wird. Nach wie vor produzieren 25% der Autoren 52% aller Beiträge (ohne Rezensionen) – gegenüber der Phase von 1955 bis 1968, in der 29% aller Autoren 60% aller Abhandlungen beigesteuert haben. Läßt man bei den Mehrfachautoren die Herausgeber außer acht, dann ist freilich nicht zu übersehen, daß sich auch hier ein Wandel zu neuen, der jüngeren Generation entstammenden Mehrfachautoren vollzogen hat. Zwei und mehr Beiträge werden von insgesamt 125 Autoren veröffentlicht, von ihnen haben aber nur G. BITTNER, H. G. BLOTH, W. LEMPERT und H. RUMPF bereits vor 1969 in der *Z.f.Päd.* publiziert.

Was läßt sich aus solchen Daten über die Autoren inhaltlich für die Analyse der Zeitschrift gewinnen (außer dem Hinweis auf das Organisationsgeschick der Schriftleiter)? Ein Hinweis wohl zunächst auf die Bedingungen, die nach 1968 die Transformation der Pädagogik dieser Zeitschrift möglich machten, auch ein weiterer Hinweis darauf, daß es unsinnig wäre, im „Neomarxismus“ den Konsens der Pädagogik der *Z.f.Päd.* zu sehen. Niemand von denen, die BREZINKA zur „Sozialistischen Pädagogik“ rechnet (1974, S. 96), ist unter den Mehrfachautoren der *Z.f.Päd.* zu finden – und das sollte man nicht als einen „Persil-Schein“ für die Zeitschrift interpretieren, sondern auch unter ihr Soll-Saldo buchen. Es frappt schon, daß ein HEYDORN in der *Z.f.Päd.* nicht mehr veröffentlichte als einen braven Bericht über ein COMENIUS-Symposium in Heidelberg (1971). Dafür

16 Die im Autorenverzeichnis der *Z.f.Päd.* veröffentlichten Daten der Autoren – Name, akademischer Grad, Privatanschrift – erlaubten, ohne detektivische Bemühungen (die ich mir erspart habe) keine eindeutigen Aussagen über die institutionelle Herkunft. Meine Hinweise beruhen auf Schätzungen aufgrund persönlicher Kontakte und *ad hoc*-Befragungen von informierten Kollegen.

17 Diese Zahlen dürften kaum repräsentativ sein für die Zahl der an den Hochschulen insgesamt in Erziehungswissenschaft lehrenden Frauen.



können selbstverständlich auch die eingeschliffenen Publikationsbräuche der Erziehungswissenschaftler verantwortlich sein. Schon die Autorenliste der *Z.f.Päd.* belegt, daß, in den 70er Jahren dann intensiver, die Reviere für Autoren säuberlich abgesteckt werden, daß die Erziehungswissenschaftler allem Anschein nach einer Zeitschrift treu bleiben und daß Grenzüberschreitungen durchaus selten sind. Von den Herausgebern anderer allgemeiner pädagogischer Zeitschriften etwa gibt es nur sehr selten Beiträge in der *Z.f.Päd.*, vergleicht man etwa die Mitarbeit von C. MENZE (zuletzt 1970) oder J. DERBOLAV (beide Herausgeber der *Pädagogischen Rundschau*), der nach langer Pause erstmals 1979 wieder schreibt (eine Ausnahme ist allerdings R. LASSAHN). Das gilt auch für *Bildung und Erziehung*: Zwar sind K. FREY und F. LOSER mehrmals vertreten, aber W. ROESSLER nur 1970, und O. ANWEILER, bis 1969 häufig Autor, schreibt seit 1969 gar nicht mehr in der *Z.f.Päd.* Zwischen der *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* und ihren Autoren und den Mitarbeitern der *Z.f.Päd.* gibt es die geringsten Überschneidungen; M. HEITGER etwa hat allein 1966 sich in einer Replik (mit W. FISCHER) in der *Z.f.Päd.* geäußert.

Weniger für die Erziehungswissenschaft insgesamt als über die Präferenzen der Zeitschrift für bestimmte Themen ergibt sich bei einer Koppelung von Themen und Mehrfachautoren. Es gibt treue Wegbegleiter unter den Autoren, die in der Zeitschrift nicht nur seit Jahren den Leser mit kundiger Hand durch schwierige Reviere führen, sondern mit bestimmten Themen und den Modi ihrer Bearbeitung fast identisch werden: BITTNER repräsentiert so in Abhandlungen und Besprechungen die psychoanalytische Erziehungslehre und hat wohl auch dieses Gebiet erstmals intensiver für die Leser der *Z.f.Päd.* erschlossen; BLOTH steht für die historische Forschung zu DIESTERWEG und für die kritische Auseinandersetzung mit der DIESTERWEG-Forschung der DDR; H. MOSERS Verständnis von Handlungsforschung ist in der *Z.f.Päd.* präsentiert und auch kontrovers diskutiert worden. Für denjenigen, der wie ich den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft eher fern steht, werden über die Mehrfachautoren dann bestimmte Themenfassungen fast allein über bestimmte Autoren signifikant: Für die Berufspädagogik sind das etwa die Arbeiten von LEMPERT oder aus der Gruppe um BLANKERTZ, der man dank der Kritik von LANGE (1971) aber nicht kriterienlos ausgesetzt wird; für die Sozialpädagogik assoziiere ich HORNSTEIN und THIERSCH (und das DEUTSCHE JUGENDINSTITUT)<sup>18</sup>. Solche personelle Kontinuität von Autor und Thema hat für den Leser etwas sehr Stabilisierendes, wenn es ihm nicht den Blick dafür verstellt, daß gerade in solchen Spezialbereichen das Angebot der *Z.f.Päd.* immer nur eine – in der Regel dann sicherlich reputierliche – Selektion aus dem Gesamtspektrum darstellt (aber wer würde schon ernsthaft empfehlen, nur die *Z.f.Päd.* zu lesen?).

Nur selten, das stellt man bei dieser Durchsicht der Autoren auch fest, werden während der Gesamtzeit des Blattes die Grenzen der Disziplin oder die nationalen Sprachgrenzen überschritten. Gerade in den älteren Jahrgängen gibt es aber Überraschungen: Nicht nur, daß der Politologe K. SONTHEIMER – skeptisch, was ihre Möglichkeiten betrifft – über die Politische Bildung schreibt (1963), der Psychologe BERGIUS – distanziert – über die Grundlagen programmierten Lernens (1966); auch jenseits dieser ja noch fachlich nahestehenden Themen wird man aus erster Hand unterrichtet, z. B. in GRAF BAUDISSINS Abhandlung über „Innere Führung“ (1965). In dieser Phase vertritt aber allein SILBER (1967) das nicht-deutschsprachige Ausland – mit einem faszinierenden Bericht über die Verbreitung der PESTALOZZI-Pädagogik in den USA durch HERMANN KRÜSI JUN.

18 Für die Erwachsenenbildung stehen dann vergleichbar: RAAPCKE, SCHULENBERG, SIEBERT.

Nach 1968 dürften BERNSTEIN (1971), PIAGET (1974) und BRUNER (1972, 1977) die prominentesten ausländischen Autoren sein; auch zur englischen Lehrerbildung und zu dortigen Versuchen der Curriculumreform hat es anscheinend festere Kontakte gegeben. Ansonsten aber sind Ausgriffe in andere Länder oder andere Disziplinen rar; bei den Essayisten finden sich nicht-erziehungswissenschaftliche Autoren (PICHT, v. FRIEDENBURG), auch Philosophen (FAHRENBACH 1978; SPAEMANN 1978) oder zur Abwehr von Kritik gelegentlich ein Politiker (wenn HANNA-RENAE LAURIEN sich persönlich gegen die Kritik an den KMK-Normenbüchern wehrt: 1977). Im übrigen dominieren deutsche erziehungswissenschaftliche Autoren.

Eher als den Provinzialismus der Pädagogik belegt das die engen disziplinären und kulturellen Schranken der wissenschaftlichen Kommunikation, die es bei aller Rezeption englischsprachiger Literatur wohl nicht nur für die deutsche Erziehungswissenschaft gibt. Weder für die deutsche Erziehungswissenschaft insgesamt noch für die Spezifik der *Zeitschrift für Pädagogik* kann ich diese Vermutung hier ausreichend quantitativ belegen. Es gibt – im Zitationsverhalten der Autoren der *Z.f.Päd.* und in der Wahrnehmung der Zeitschrift durch die Öffentlichkeit – aber wenigstens einige Indizien für die Grenzziehungen, mit denen man in der Wissenschaftlergemeinschaft zu rechnen hat. Die hier zur Illustration des Kommunikationsverhaltens verwendeten Daten entstammen dem *Social Science Citation Index* (SSCI) und den dort seit dem Beginn der 60er Jahre ausgewerteten Zeitschriften. Für die Darstellung des Kommunikationsverhaltens zwischen Zeitschriften und ihren Autoren gibt es seit 1977 in den *Journal Citation Reports* auch einen bereits aufbereiteten, leichter interpretierbaren Überblick, der die Verflechtungen zwischen den Zeitschriften eingängiger zu erfassen erlaubt (vgl. GARFIELD 1977 ff.). Diese Daten sind nicht nur wegen der generellen Problematik von Zitationsindizes mit Vorsicht zu interpretieren; bei der Betrachtung deutscher Zeitschriften ist zusätzlich zu berücksichtigen, daß etwa von den allgemeinpädagogischen Blättern außer der *Z.f.Päd.* nur die *Pädagogische Rundschau* erfaßt wird, von soziologischen neben der *Kölner Zeitschrift* nur die *Zeitschrift für Soziologie*. Insofern läßt sich außer über das Zitationsverhalten der Autoren der jeweiligen Zeitschriften selbst aus diesen Zahlen vornehmlich rekonstruieren, welche Aufmerksamkeit die Zeitschrift bei Nachbardisziplinen in Deutschland und – vor allem – bei Erziehungswissenschaftlern und Sozialwissenschaftlern im Ausland findet. Unter diesen Einschränkungen sind die Hinweise von SSCI aber aufschlußreich genug, um sie zur abschließenden Kennzeichnung des Zitationsverhaltens ihrer Autoren, als Indiz für „Einfluß“ und „Aktualität“ der Zeitschrift und als Hinweis auf ihre Bedeutung für die Nachbardisziplinen mitzuteilen.

Betrachtet man zunächst das Zitationsverhalten der Autoren der *Z.f.Päd.*, dann ergibt sich, daß sie mit größter Aufmerksamkeit ihre eigene Zeitschrift selbst lesen (wie sich das im übrigen nicht nur für diese Zeitschrift bestätigt)<sup>19</sup>. Daneben werden verständlicher-

19 Für den Zeitraum seit 1977 heißt das z. B.: Von den durch SSCI erfaßten Zitierungen der *Z.f.Päd.* entfielen auf die *Z.f.Päd.* selbst:

im Jahre 1977: Zitierungen 138, davon in *Z.f.Päd.*: 78

im Jahre 1978: Zitierungen 115, davon in *Z.f.Päd.*: 55

im Jahre 1979: Zitierungen 130, davon in *Z.f.Päd.*: 93

Zum Vergleich: *Pädagogische Rundschau*:

im Jahre 1977: Zitierungen 55, davon in *PRS*: 35

im Jahre 1978: Zitierungen 54, davon in *PRS*: 36

im Jahre 1979: Zitierungen 21, davon in *PRS*: 10

Die restlichen Zitate verteilen sich auf andere Zeitschriften: für die *Z.f.Päd.* 14, 16, 11 weitere Zeitschriften; für die *PRS* 5, 8, 6 weitere Zeitschriften (vgl. GARFIELD 1977 f.).

weise pädagogische Zeitschriften, aber auch – im Zeitraum seit 1977 erfaßt – kontinuierlich die Zeitschriften von Soziologie und Psychologie zitiert, in merklichem Umfang auch aus dem fremdsprachigen Ausland. Ein solcher Blick über die Grenzen der eigenen Disziplin ist für die anderen sozialwissenschaftlichen Zeitschriften nicht so intensiv ausgeprägt, das Überschreiten der innerfachlichen nationalen Grenzen – in Einwegkommunikation – aber besonders in der deutschen Soziologie in Richtung USA unverkennbar. Pädagogische Zeitschriften sind jedenfalls für die anderen Sozialwissenschaften keine dominant genutzte Informationsquelle (und wenn es vorkommt, dann berücksichtigt man die *Z.f.Päd.*). In diesem Zitationsverhalten scheint mir insgesamt eine Bestätigung sowohl für die Binnenorientierung der Disziplinen insgesamt wie für Forschungsverwertung als Spezifikum der Wissenschaftspraxis der Pädagogik zu stecken.

Angeichts des hohen Aufmerksamkeitswerts, den die *Zeitschrift für Pädagogik* bei ihren eigenen Autoren findet, ist es aufschlußreich, zu fragen, aus welchen Jahrgängen der Zeitschrift denn zitiert wird. Nach der Analyse der Themen, auch im Blick auf die Autoren, hat es mich nicht mehr überrascht, zu sehen, daß die Jahrgänge 1968 und früher fast gar nicht mehr zur Kenntnis genommen werden – weder von den Autoren der *Z.f.Päd.* selbst noch von den anderen Zeitschriften, für die solche Auskünfte im SSCI zu erfahren waren<sup>20</sup>.

„Bedeutsam“ ist die Zeitschrift für die hier repräsentierte Kommunikationsstruktur der Sozialwissenschaften fast nur noch mit ihren jüngeren Heften. Hier ist sie aber nicht nur von einer „Bedeutsamkeit“, die im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Zeitschriften fast schon verblüfft (vgl. in *Tab. 8* die Werte für „Einfluß“), sie erreicht offenkundig auch sehr schnell und sehr kurzfristig die von ihr angesprochenen Leser (vgl. die Werte für „Aktualität“ in *Tab. 8*). Insgesamt also doch eine Zeitschrift mit großer „Bedeutung“ innerhalb der Sozialwissenschaften, nicht nur innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft, sondern anscheinend auch diejenige Zeitschrift, die international in großem Maß das Bild der deutschen Pädagogik prägt?

### 3. Die Zunft und die Zeitschrift

Zwischen der Reputation, die die *Zeitschrift für Pädagogik* innerhalb der Erziehungswissenschaft genießt, und der Konstitution dieser Erziehungswissenschaft als einer identifizierbaren, kommunizierenden und auch organisatorisch etablierten *scientific community* besteht ein Verhältnis wechselseitiger Befruchtung. Die zitierende Zunft hat der *Z.f.Päd.* Verbreitung und Anerkennung gesichert, mit der Zeitschrift und ihren Herausgebern ist aber auch aus der in den 50er Jahren nur locker organisierten Erziehungswissenschaft an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten erst die gegenwärtig identifizierbare Wissenschaftlergemeinschaft geworden. Diesen Prozeß der institutionellen und organisatorischen Formierung der Disziplin hat die Zeitschrift mit Dokumenten und Berichten begleitet; an diesem Prozeß haben die Herausgeber aktiv mitgewirkt; vor allem die Beihefte der Zeitschrift, die nicht unvermittelt dem redaktionellen Einfluß zugeschrieben werden dürfen, lassen sich in ihrer Folge als Dokumente der Organisationsgeschichte der Erziehungswissenschaft, ihrer Probleme und Themen lesen.

---

<sup>20</sup> Der Herausgeber von SSCI bzw. der Journal Citation Reports empfiehlt den Bibliothekaren, bei so gravierenden Veralterungsdaten die älteren Jahrgänge aus dem laufenden Bestand auszugliedern. Für die *Z.f.Päd.*: Über 90% aller Zitate, die auf die Zeitschrift entfallen, entstammen dem Zeitraum seit 1969.

Tab. 8: Die Jahrgänge 1977, 1978 und 1979 der Z.f. Päd., verglichen mit ausgewählten deutschen und internationalen pädagogischen und soziologischen Zeitschriften in „bibliometrischer Analyse“ des SSCI Journal Citation Reports.

	„Einfluß“ <sup>a</sup>			„Aktualität“ <sup>b</sup>		
	1977	1978	1979	1977	1978	1979
ZfPäd.	0,606	0,245	0,269	0,078	0,315	0,386
PädRS	0,186	0,125	0,115	0,091	0,041	0,067
ZfSoz	0,537	0,404	0,365	0,345	0,043	0,040
KZfSS	0,163	0,118	0,265	0,089	0,154	0,056
HER	2,273	2,564	3,611	0,190	1,000	0,125
ARS	3,618	3,439	3,046	0,264	0,552	0,452

Abkürzungen: PädRS = Pädagogische Rundschau  
 ZfSoz = Zeitschrift für Soziologie  
 KZfSS = Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie  
 HER = Harvard Educational Review  
 ASR = American Sociological Review

- a) Der „Einfluß“ (*impact factor*) wurde gemessen als Verhältnis von Zahl aller Zitierungen von Beiträgen, die von Zeitschrift X innerhalb zweier, dem Stichjahr vorausgehender Jahre publiziert wurden, in anderen, im SSCI erfaßten Zeitschriften des jeweiligen Stichjahres/Zahl aller Beiträge, die von der Zeitschrift X innerhalb zweier, dem Stichjahr vorausgehenden Jahren publiziert wurden.
- b) Die „Aktualität“ (*immediacy index*) wurde gemessen als Verhältnis von Zahl aller Zitierungen von Beiträgen, die von Zeitschrift X im jeweiligen Stichjahr publiziert wurden, in anderen, vom SSCI erfaßten Zeitschriften des gleichen Jahres/Zahl aller Beiträge, die von Zeitschrift X im jeweiligen Stichjahr publiziert wurden.

Quelle: E. GARFIELD: SSCI Journal Citation Reports: A Bibliometric Analysis of Social Science Journals in the ISI Data Base. (SSCI 1977–1979 Annual. Vol. 6.) Philadelphia, Penn.: Institute for Scientific Information 1978–1980.

Für die Organisation der Erziehungswissenschaft an Universitäten scheint die Zeitschrift so etwas wie eine Katalysatorfunktion gehabt zu haben. Bereits im zweiten Jahrgang werden die „Entschließungen der westdeutschen Universitätspädagogen 1956 in München“ (1956, S. 249 ff.) abgedruckt<sup>21</sup>, und in wiederkehrenden Berichten bis Anfang 1970 referiert W. SCHEIBE über den weiteren Fortgang der Konferenzen. Probleme des Studiums der Pädagogik für Gymnasiallehrer sind das beherrschende Thema in den 50er und beginnenden 60er Jahren (neben dem Magister-Studium der Erziehungswissenschaft); die Diskussion über die Einrichtung eines Diplom-Studiengangs und die Gründung und Durchsetzung der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT werden die zentralen Themen Mitte der 60er Jahre (vgl. u. a. SCHEIBE 1964; Satzung der DGfE 1965). Die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT tritt etwa 1970 an die Stelle der vorher getrennten Konferenzen von Pädagogen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und übernimmt auch die Funktion des institutionenübergreifenden Gesprächsforums, die vorher von den Pädagogischen Hochschultagen ausgefüllt worden war.

Auch die Gründung und die ersten Jahre dieser neuen wissenschaftlichen Gesellschaft – die im übrigen auch in ihrem Gründungsdatum eine erhebliche Verspätung gegenüber den Nachbardisziplinen zeigt, welche bereits seit dem Beginn des Jahrhunderts (DEUT-

21 1956 beschließen die Universitätspädagogen u. a. „die Bezeichnung Diplompädagoge wird abgelehnt“ (1956, S. 249).

SCHE GESELLSCHAFT FÜR SOZIOLOGIE 1910) bzw. seit der Weimarer Republik über umfassende Wissenschaftsorganisationen verfügen – auch diese Gründung ist eng mit der Zeitschrift bzw. mit ihren Herausgebern verbunden: Innerhalb des ersten achtköpfigen Vorstands der DGfE befinden sich im Gründungsjahr allein vier Herausgeber der *Z.f.Päd.*: neben dem Vorsitzenden O. F. BOLLNOW noch J. DOLCH, A. FLITNER, W. KLAFFKI (von den Universitäten kamen noch H.-H. GROTHOFF und E. HÖHN, von den Pädagogischen Hochschulen I. LICHTENSTEIN-ROTHER und H. STOCK hinzu, der während dieser Zeit zugleich Vorsitzender des ARBEITSKREISES PÄDAGOGISCHER HOCHSCHULEN war [SCHEIBE 1966, S. 276]). 1968 geht der Vorsitz der DGfE an H. SCHEUERL über – er bleibt also innerhalb des *Z.f.Päd.*-Kreises; H.-H. GROTHOFF und E. HÖHN scheiden aus, O. ANWEILER tritt für die Universitätspädagogen neu in den Vorstand ein (SCHEIBE 1968, S. 298). Erst der Nachfolger des dritten Vorstands – der bei H. BLANKERTZ lag – wird mit H. THIERSCH 1978 ein Erziehungswissenschaftler, der nicht zum Herausgebergremium der *Z.f.Päd.* gehört.

Für die Erziehungswissenschaft in ihrer Nachkriegsgeschichte sind aber die Beihefte der *Z.f.Päd.* von größerem Interesse als Personenkonstellationen. Als Dokumente der öffentlichen Selbstdarstellung der Erziehungswissenschaft, ihrer Theorieentwicklung und ihrer Organisationsbildung verdienen sie wenigstens eine resümierende Darstellung.

Die Reihe der Beihefte wird eröffnet mit einer Festschrift zu HERMAN NOHLS 80. Geburtstag (1959). Eine ähnliche Verbeugung vor den Begründern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, besser dann der „hermeneutisch-pragmatisch-normauslegenden Pädagogik“, hat es nur noch aus Anlaß des 75. Geburtstags von W. FLITNER gegeben (1964). Dabei hat die Festschrift für NOHL noch eher den Charakter einer *Hommage à NOHL*. Sie deutet primär sein Werk und würdigt seine vielfältigen Aktivitäten. Für die Interpretation der NOHLSchen Pädagogik und des NOHL-Bildes der Erziehungswissenschaft dieser Zeit sind das immer noch lesenswerte Aufsätze. Daneben enthält die Festschrift auch eine sonst in der Erziehungswissenschaft nach wie vor seltene quellen gesättigte Abhandlung über institutionalisierte Pädagogik, in K. FRIEDLANDS Beitrag über die Geschichte des Pädagogischen Universitätsseminars zu Göttingen für den Zeitraum bis 1891 (vgl. sonst für Kiel: HERRLITZ 1966).

Im 5. Beiheft sind die Bezüge auf W. FLITNER vermittelt, aber doch auch unverkennbar, nimmt man z. B. SCHEUERLS Beitrag über „Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule“, die Methodik in BOKELMANNs Abhandlung zum Normproblem oder LICHTENSTEINS Darstellung der ersten Generation der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik und den – prognostisch starken – Beitrag von G. GEISSLER über den erwartbaren Konflikt zwischen „Freiheit und Gleichheit“ als bildungspolitische Prämissen der Gestaltung des Bildungssystems. Diese (nicht vollständigen) Hinweise auf Selbstdarstellungen der Pädagogik der ersten Nachkriegsgeneration sollen nur verdeutlichen, welche bisher unerledigten Probleme schon damals die Diskussion bestimmten.

Solche Ehrungen hat es seit dieser Zeit nicht mehr gegeben. Statt der durch Personen noch repräsentierten Einheit der Disziplin wird für die Folgezeit in den Beiheften eher die innerhalb der Erziehungswissenschaft kontroverse Frage der Möglichkeit pädagogischer Studien als ein theoretisches Problem der gesamten Zunft behandelt. Beiheft 2 und 3, vom 4. Pädagogischen Hochschultag (1959 in Tübingen) bzw. vom 5. (1962 in Trier) verdeutlichen, wie die Erziehungswissenschaft diese theoretischen Probleme noch innerhalb ihrer eigenen Kategorien und Bezugsfelder behandelt. In den impliziten Bezügen und den

expliziten Kontroversen, z. B. zwischen den Didaktik-Konzeptionen von KLAFFKI oder DERBOLAV, ist unübersehbar, daß dieser Binnenbezug nicht gleichzusetzen ist mit idyllisch-friedfertigen Verhandlungen, aber das schließt anscheinend einen Konsens ein. Gemeinsam gilt die Didaktik als „...das eigentliche Umbruchsproblem für Schule und Lehrerbildung“ (3. Beih. 1963, S. 3); wohl auch noch im Konsens wird ausdrücklich betont, daß dem Verdacht vorzubauen sei, „es ginge in der modernen Lehrerbildung um ein einseitiges Betreiben von Wissenschaft“ (ebd.). Beiheft 4 (1963) bleibt bei der Lehrerbildung und präsentiert von der Geschäftsstelle der KMK aufbereitete Dokumente, die parallel zu DOLCHS Abhandlung in der Zeitschrift (1963) die anscheinend öffentlich vertretene Meinung ausräumen sollen, die Pädagogik habe im Studium des Gymnasiallehrers keine Bedeutung (gehabt).

Mit dem 6. Beiheft (1966), das die Diskussionen des 6. Pädagogischen Hochschultages (in Berlin 1965) umfaßt, wird der Binnenraum der Pädagogik verlassen, und die Erziehungswissenschaft der beginnenden „realistischen Wendung“ stellt sich dem Problemzugriff der Nachbarwissenschaften. Deren Bedeutung – „Psychologie und Soziologie im Studium der Erziehungswissenschaft“ – ist das Thema, und es ist kein Zufall, daß es nicht mehr allein um die Bildung des Lehrers, sondern um das Studium der Erziehungswissenschaft insgesamt geht, und auch der Wortgebrauch „Erziehungswissenschaft“ hat wohl bewußte Signalwirkung. So zentrale Themen der Tradition wie Autorität, Lehrerverhalten (nicht mehr Lehrerbildung), Sprache werden mit Beiträgen aus den Nachbarwissenschaften diskutiert. H. STOCK hält in der Einleitung der Tagung ausdrücklich fest: „Die wissenschaftstheoretische Fragestellung steht im Zentrum der ganzen Problematik“ (S. 9). Schon auf dieser Tagung (1965) finden sich für die Tradition kritische Worte und für den Neubeginn neue Autoritäten: „THEODOR ADORNO wird mit Recht gerade auch uns Pädagogen warnen vor einer antiintellektuellen Sprache, vor dem deutschen ‚Jargon der Eigentlichkeit‘. Die Pädagogik hat wirklich einen Nachholbedarf an Rationalität, Empirie, Faktizität und Exaktheit des Forschens und des Denkens aufzuarbeiten. Es ist zu vermuten, daß uns die Soziologen und Psychologen das in diesen Tagen kräftig vorhalten werden“ (STOCK, 6. Beih. 1966, S. 18). Dann ist freilich noch ein ausführliches BUBER-Zitat zur Hand, um sich gegen eine vollständige, kriterienlose Einvernahme durch die Nachbarwissenschaften zu wappnen; aber immerhin: STOCK gibt einige Antworten auf die auch von W. FLITNER festgestellte „seltsame Geringschätzung einer so zentralen Disziplin“ (W. FLITNER 1966, S. 196), und er findet – wie FLITNER (ebd.) – die „Schuld bei uns selber“, „im Lehraufbau und in der Organisation des erziehungswissenschaftlichen Studiums, wie es sich jetzt eingebürgert hat“.

FLITNERS Analyse, aus einem Vortrag auf dem Kongreß der Universitätspädagogen in Würzburg 1966, bestätigt so noch einmal das Ergebnis der Analyse der Zeitschrift. Der Wandlungsprozeß der Erziehungswissenschaft war durch innerscientifische Kritik bereits in vollem Gange, bevor sich die Studentenbewegung oder die mit den bildungspolitischen Reformerwartungen verknüpfbaren Wirkungen – nach 1967 bzw. dann von 1969 an – in der Erziehungswissenschaft einstellten. Die Suche nach einer zuverlässigen theoretischen Orientierung, der Versuch einer Versöhnung mit dem empirischen Wissen der Nachbarwissenschaften ist schon das Thema der Konferenz der Universitätspädagogen 1965. H. ROTHs Programm einer Empirischen Pädagogischen Anthropologie wird hier vorgetragen. In den Kontext dieser an Anthropologie ausgerichteten Orientierungsversuche gehören nicht nur zahlreiche Beiträge in der Zeitschrift (z. B. KÜMMEL 1965, 1967; BOLLNOW 1967), in diesen Kontext gehört auch das 7. Beiheft über „Sprache und

Erziehung“ (1968), das auf eine Arbeitstagung der DGfE zurückgeht. Für die wissenschaftstheoretischen Verständigungsversuche scheint im übrigen die DGfE nicht das zentrale Forum gewesen zu sein. Die Gegenposition zu BREZINKA z. B. wird zuerst in dem Kreis der von den transzendentalkritischen Pädagogen veranstalteten sog. „Salzburger Symposien“ formuliert (vgl. die Ergänzungshefte 5 und 6 zur *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*). Innerhalb der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT wird die Transformationsproblematik nicht rein wissenschaftstheoretisch abgehandelt, sondern mit Bezug auf Institutionen: Arbeiten an der Formulierung eines sog. „Kernstudiums“ der Erziehungswissenschaft einerseits (vgl. den Abdruck in der *Z.f. Päd.* 1968 – und als Monographie), die Planungen des Diplom-Studiengangs für Erziehungswissenschaft zusammen mit der Kultusministerkonferenz andererseits (vgl. SCHEIBE 1967, S. 288f.). Innerhalb der Tagungen der DGfE wird dann auch die Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft auf Handlungsfelder außerhalb der Schule erörtert. F. BORINSKI berichtet über den Studiengang Erwachsenenbildung an der FU Berlin (SCHEIBE 1968, S. 295; das Planungspapier von BORINSKI et al. 1971; ein vergleichbares für die Berufsbildung an pädagogischen Hochschulen von STRATMANN/RÖHRS 1971). Seit dem Ende der 60er Jahre wird bereits – organisatorisch an das DEUTSCHE JUGENDINSTITUT in München angebunden – auch die Sozialpädagogik behandelt, zunächst als Forschungsproblem (KÜCHENHOFF 1964), dann als Problem der universitären Lehre (A. FLITNER 1969; SENGLING 1969). Innerhalb der DGfE beginnt die Neugründung von Kommissionen, von denen die für Sonderpädagogik 1968 als erste an die Seite der alten klassischen Kommissionen tritt, als die SCHEIBE die Historische Kommission, die für Vergleichende Erziehungswissenschaft und die Arbeitsgemeinschaft für empirisch-pädagogische Forschung (!) nennt (SCHEIBE 1968, S. 297f.).

Die Überlagerung und dann Forcierung solchen zunächst theoretisch, durch Kritik angestoßenen Wandels durch gesellschafts- und hochschulpolitische Ereignisse deutet sich sichtbar erstmals auf dem 7. Pädagogischen Hochschultag an (8. Beiheft 1969), der 1968 an der PH in Bremen stattfand. Der Ablauf dieses Kongresses dokumentiert exemplarisch die Schwierigkeiten, in die die Erziehungswissenschaft – wie andere Disziplinen zu dieser Zeit auch – gerät. Das Dilemma einer theoretisch arbeitenden Wissenschaft angesichts manifester gesellschaftlicher und politischer Probleme wird – in spontan eingebrachten Thesen – von einem studentischen Teilnehmer dieses Kongresses über „Hochschuldidaktik“, in der für diese Jahre so charakteristischen Sprache, auf den Punkt gebracht: „... da wird Hochschuldidaktik als reine Professorenangelegenheit deklariert“, konstatiert er und rekapituliert dann im Blick auf die Professoren, daß Hochschuldidaktik „unter ihren Händen zu einer pädagogischen Vielfruchtmarmelade von HUMBOLDT bis KLAFFKI“ deformiert werde (OELSCHLÄGEL 1968, S. 59). Die von MOLLENHAUER ebenfalls anscheinend spontan eingebrachten Thesen zur Hochschuldidaktik zeigen, wie eine gesellschaftskritische Erziehungswissenschaft dieses Dilemma in einem alternativen theoretischen Zugriff wenn nicht auflösen, so doch zumindest reflektierbar halten will (MOLLENHAUER 1968, S. 61; s. auch MOLLENHAUER 1968, S. 36ff., als ausführliche Fassung dieser Thesen). Bei der Lektüre des knappen Berichts über die anschließende Podiumsdiskussion – unter Beteiligung des Plenums – hat man nicht den Eindruck, als habe es zwischen den Studenten und den Hochschullehrern der Pädagogik eine Verständigungsmöglichkeit gegeben<sup>22</sup>.

22 FLÜGGE (1969) kritisiert die Politisierung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik und die Tatsache, daß sich die Experten für Didaktik kaum mehr an deren Arbeit beteiligen.

Diese Distanz scheint kein Zufall. In vieler Hinsicht haben die Organisationen der Erziehungswissenschaftler in ihren öffentlichen Tagungen in dieser Zeit, besonders aber dann nach 1969, statt auf die Studenten und auf die „Basis“ intensiver auf die Reformbereitschaft von Administration und Politik gesetzt. Der DGfE-Kongreß 1970 in Berlin behandelt sein Thema „Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform“ (9. Beiheft 1971) sehr moderat, als Problem wissenschaftlicher Analyse, als Frage nach den Möglichkeiten wissenschaftlicher Beratung, wenn auch – in der Diskussion über „Politik und Wissenschaft“ – in einer öffentlichen Großveranstaltung die von H. LÜBBE vorgetragenen Thesen wenig Zustimmung finden und mit weiterreichenden, auch optimistischen, in jedem Fall mehr auf Wissenschaft denn auf Dezision setzenden Programmen kritisiert werden. Die eigene Ambivalenz solcher wissenschaftlich geplanten und administrativ gestützten Reform läßt das 11. Beiheft erkennen<sup>23</sup>. Als Dokumentation des Pädagogischen Hochschultags in Regensburg (im Oktober 1971) von der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen veröffentlicht, die sich gerade in „Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik“ umbenannt hatte – dieses Dokument liest man heute nicht ohne Beklemmung. Imponierend in seinem Veränderungswillen, auch mit einem wichtigen Thema befaßt, denn die Gestaltung der schulpraktischen Studien ist sicherlich bis heute nicht an allen Studienorten befriedigend gelöst, auch nicht ohne Absicherung in den einzelnen Hochschulen, wie die vielen „Projektgruppen“ zeigen – dennoch: Wer sich heute die unzähligen Arbeitspapiere und „Modelle“ aus unzähligen Orten für unzählige Probleme in Ruhe durchliest, sie dabei noch koordinieren kann angesichts der investierten Wucht an Planung, der wird zwar mit Sympathie einzelne Vorhaben entdecken, aber zugleich doch für den ungezügelter Planungsseifer kritisch sensibel, der außer für die Lehrerbildung ja auch für manche curricularen Entwicklungsphantasien der Nährboden war. Man lernt hier wenigstens einmal die Dialektik der Restauration zu schätzen – zumindest vor diesem Zugriff hat uns der bildungspolitische Rückschritt bewahrt.

Die Folgeprobleme der bildungspolitischen Tendenzwende sind ansonsten durchaus ernstzunehmen. Für die Diplom-Pädagogen produzieren sie z. B. eine Krise in Ausbildung und Berufsbild, bevor noch der neue Studiengang und das Berufsfeld eindeutig gestaltet sind. Die Berufsaussichten fallen bald der Krise der öffentlichen Haushalte zum Opfer, und die Studenten finden sich in ein Studium gedrängt, für das weder die Hochschule noch die Hochschullehrer noch die Arbeitsplätze vorbereitet sind. LANGENBACH et al. (12. Beiheft 1974) dokumentieren das Elend der Ausbildungssituation an den Hochschulen; in der Zeitschrift werden – zwischen „Wunsch und Wirklichkeit“ – die Berufsaussichten, die Berufswünsche und dann auch die methodischen und politischen Implikate von Bedarfsrechnungen diskutiert (BALTES et al. 1973; MERKENS et al. 1975; NUTHMANN 1976). Auch dabei zeigt sich nicht nur ein Defizit an öffentlicher Anerkennung, das die Diplom-Pädagogen anscheinend von den Lehrern übernehmen, sondern auch innerhalb der Disziplin ein Rückstand an Reflexion. Es ist jedenfalls erstaunlich, daß die lange zurückliegenden Diskussionen über Soziologen und Politologen „im Beruf“ – die publizistisch ja schon vom Ende der 60er Jahre datieren – nicht intensiver genutzt werden (vgl. z. B. KÖNIG 1962; SCHLOTTMANN 1968; Überblick: MATTHES 1973).

Neben diesen gravierenden materiellen Konsequenzen für die Erziehungswissenschaftler stehen die theoretischen Folgeprobleme der Expansion der Disziplin. Während die DGfE-

---

23 Das 10. Beiheft (1971) enthält Analysen zur Integration der Lehrerbildung, unter dem noch optimistischen Titel „Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration“.



Tagung in Duisburg 1976 (13. Beiheft 1977) noch relativ ungebrochen im Selbstbewußtsein die inzwischen ausdifferenzierte Vielfalt an Fragestellungen und Theorien präsentiert (s. aber KLEFFMANN, 13. Beiheft) und im Beiheft auch dokumentiert, gibt es zwischen der Organisationsform des Kongresses in Tübingen 1978 – der in der Unübersichtlichkeit der Arbeitsgruppen versinkt – und der öffentlichen Präsentation in der Zeitschrift und im 15. Beiheft (1978) einen deutlichen Bruch. In der Zeitschrift werden die Festvorträge wiedergegeben (Heft 2/1978 mit Beiträgen von BLANKERTZ, A. FLITNER, V. FRIEDBURG, FAHRENBACH), in denen neben der Selbstkritik der Disziplin auch sehr viel an Formierung von Widerstand, nicht nur gegen das Forum „Mut zur Erziehung“, formuliert wird. Der Kongreßbericht im Beiheft präsentiert nur mehr solche Abhandlungen, die neue Signale für eine Integration der Erziehungswissenschaft und eine Rückkehr zu traditionellen Themen setzen: Die „Theorie-Praxis-Problematik“, „Pädagogik und Moral“, „Pädagogik als Theorie einer Praxis“ bezeichnen diese Rückkehr zu klassischen Fragestellungen. Die werden indes auf dem Hintergrund der inzwischen erworbenen neuen wissenschaftlichen und politischen Referenzen abgehandelt. Dafür ist z. B. die Behandlung des Themas „Pädagogik und Moral“ ein Beleg. Ohne die Vielfalt der inzwischen in Deutschland und international verfügbaren Ethik-Theorien kann man sich dem Thema anscheinend nicht mehr nähern. Die politischen Präferenzen bleiben dabei blaß. Sie werden deutlicher in der Zeitschrift. Zugleich mit den Kongreßvorträgen dokumentiert sie eine Kritik der Thesen „Mut zur Erziehung“, läßt einen Herausgeber (HERRMANN 1978) zusätzlich die „Mut“-Thesen diskutieren und die Intentionen der Pädagogik gegen verzerrende Deutungen richtigstellen. Abwehr gegen äußere Kritik also, nicht ohne im großen bildungstheoretischen Argument eigene frühere Emphase herunterzuspielen, bezeichnet die eine Seite; auf der anderen werden aber auch in der Zeitschrift in theoretisch-reflektierter Form die Themen aufgenommen, die vielleicht auch das Forum „Mut zur Erziehung“ irgendwie inspiriert haben mögen, insbesondere die „Moralische Erziehung“.

W. FLITNER gibt dem Problem mit seinem Essay „Ist Erziehung sittlich erlaubt?“ (1979) die historisch-systematischen Dimensionen vor, die jüngeren Autoren versuchen dann in ausführlichen Theoriediskussionen – mit und über L. KOHLBERG –, sich dieser Dimensionen zu vergewissern (Heft 4/1979). Das ist sicherlich keine „Gesinnungs“-Pädagogik, aber wie „Pädagogik und Ethik“ doch die Rückkehr zu Fragen, die man lange Zeit nicht gestellt hatte. Auch die Behandlung einer so alten Kategorie wie der Strafe (SCHREINER 1979) ist Rückkehr nicht als Restauration, sondern, dem inzwischen gewonnenen Bewußtsein entsprechend, Diskussion eines Praxisproblems in theoretisch-reichhaltigen Bezügen. Im Blick auf die seltsame Koinzidenz freilich, daß ausgerechnet im ersten (REBLE 1955) und im 25. Jahrgang der *Z.f. Päd.* – dazwischen aber nicht – das Problem der Strafe behandelt wird, im Blick auf diesen Zufall könnte man fast sagen: Wie die Zunft der Erziehungswissenschaftler kehrt auch die *Zeitschrift für Pädagogik* zu ihren Anfängen zurück, theoretisch belehrt, organisatorisch gefestigt, kritisch gegen die erneut drohende Restauration und zugleich bemüht, gegenüber der Tradition ein „faires“ Verhältnis zu finden (OELKERS 1979). Die Tatsache schließlich, daß im letzten Heft der Zeitschrift im 25. Jahrgang auch eine Diskussion über das Verhältnis von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Kritischer Theorie, über Tradition und Fortschritt und über die Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik geführt wird, könnte diese Vermutung einer neuen Traditionswendung und neuer Versuche der Selbstvergewisserung bestätigen. Und wenn es keine liebenswerten Zufälle waren, dann zeigen diese Beiträge, daß den Herausgebern der 25. Jahrgang ihrer

Zeitschrift Anlaß war, der Reflexion über ihre Disziplin einen neuen Anstoß zu geben. So kann man sich auch feiern, indem man zur Kritik einlädt.

### *Resümee und Fragen*

Ein Versuch, auf die eingangs gestellten Fragen erneut einzugehen und so etwas wie eine Zusammenfassung und – wenn es möglich ist – „Würdigung“ der Zeitschrift zu schreiben, hat es in einem Punkt sehr einfach: Selbstverständlich ist die *Zeitschrift für Pädagogik* die Zeitschrift des Establishment. Und das ist sie sogar im doppelten Sinne dieses Begriffs: SCHORR hat mit Recht vorgeschlagen (1979), zum Establishment des Erziehungssystems – ganz ohne pejorativen Beiklang – alle diejenigen zu rechnen, die vom pädagogischen Handlungszwang entlastet sind und sich verwaltend und lehrend, forschend und publizierend mit der Erziehung und ihrer Theorie beschäftigen. Wer anders als dieses Establishment hat die Zeitschrift gemacht und in ihr geschrieben? Auch in dem zweiten, aus der jüngeren Hochschulgeschichte bekannten Sinn von Establishment wird man die Zeitschrift etikettieren dürfen. Im liebevoll-kritischen Sinn der Studentenbewegung ist die *Z.f.Päd.* selbstverständlich auch die Zeitschrift derjenigen, die innerhalb der Erziehungswissenschaft in Amt und Würden sind, die Studenten prüfen und Stellen mitvergeben, die die Mittel der Geldgeber verwalten und die Organisation der Zunft organisieren. Ob sie dagegen „herrschen“, das scheint mir doch sehr zweifelhaft, seit die Macht der Ordinarien zu einer historischen Erinnerung geworden ist (wenigstens in den meisten Bundesländern) und auch niemand mehr ernsthaft behaupten wird, daß gerade die Hochschullehrer der Sozial- und Erziehungswissenschaften zur gesellschaftlichen Machtelite zu rechnen sind. Dennoch, angesichts der Publikationszwänge und -nöte der Erziehungswissenschaftler ist es im doppelten Sinne von Establishment verständlich, daß besonders die *Z.f.Päd.* argwöhnisch betrachtet wird.

Zu gelegentlich absurden Extrapolationen des „Einflusses“ und der „geschlossenen Gesellschaft“ der *Z.f.Päd.* trägt die Zeitschrift auch selber bei, indem sie, von wenigen Ausnahmen abgesehen – Vorankündigungen geplanter Themen, seltene und knappe Editorials – ihre eigene Publikationspraxis unter Verschuß hält. Was spricht eigentlich dagegen, daß auch die *Z.f.Päd.* wie z. B. die *Zeitschrift für Soziologie* wenigstens die Veränderungen im Herausbergremium mehr als nur vermeldet? Was spricht dagegen, den Manuskripteingang quantitativ aufzuschlüsseln, nach Thema und Methode zu qualifizieren und gelegentlich auch mitzuteilen, aus welchen Gründen wieviele dieser Manuskripte berücksichtigt oder abgelehnt wurden? Was spricht schließlich dagegen, die Kriterien für die Berücksichtigung einer empirischen Untersuchung zu publizieren, wie es die *Zeitschrift für Sozialpsychologie* getan hat (1970), und außer „Hinweisen zur äußeren Gestaltung der Manuskripte“ auch Hinweise zu den Erwartungen an eine Rezension oder gar an eine theoretische Abhandlung zu geben? Das wäre schon deswegen sinnvoll, weil dadurch eine Diskussion über solche Standards eingeleitet werden könnte, und es würde den Lesern wie den potentiellen Autoren die Zeitschrift transparenter machen.

Ein weiteres, nicht auf die Produktion und die Produzenten, sondern auf das Produkt und seinen „Ertrag“ gehendes Resümee ist weitaus schwieriger zu formulieren. Hier lassen sich nicht einfach Daten abhaken und Häufigkeiten von Themen aufrechnen, und hier hat man mit der Schwierigkeit zu kämpfen, daß die Erwartungen an eine Zeitschrift nicht generalisierbar sind. Wer z. B. von der *Z.f.Päd.* die Lösung und Bearbeitung der

vordringlichen Praxisprobleme, gar Rezepte erwartet hatte, der wird nicht nur in den letzten zehn Jahren enttäuscht worden sein. Für die „Hand des Praktikers“ läßt sich diese Zeitschrift nur dann empfehlen, wenn man – wie die Herausgeber es offenkundig kontinuierlich getan haben – davon ausgeht, daß es zur Bildung des Lehrers und Erziehers notwendig ist, daß er gelegentlich seinen Alltag distanziert betrachten und seine eigene Praxis reflektieren will, daß er etwas über Möglichkeiten und über permanente Behinderungen seiner Arbeit aus guten Quellen, theoretisch und empirisch gesichert, erfahren möchte. Wer also davon ausgeht, daß auch die „Praktiker“ kompetente Gesprächspartner sind, wie es ja wohl zur hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik gehört, der kann dann auch die *Z.f.Päd.* eine „praxisrelevante“ Zeitschrift nennen. Im übrigen und bei anderen Kriterien ist sie doch eine sehr theoretische Zeitschrift und hat sich dann auch und primär gegenüber den hier geltenden Erwartungen zu rechtfertigen.

Wer die *Z.f.Päd.* unter dieser Perspektive in ihrer Geschichte noch einmal rekapituliert, kann sehr schnell zu einem Aufrechnen von Desiderata kommen: Für systematische Theoriebildung sind Aufsätze und Abhandlungen dann sowieso immer unbefriedigend, mehr Anstöße als die Ausführung von Entwürfen, die ja Kontinuität und Konzentration in größerem Maß erfordert. Da ist es eher irritierend, wenn Begriffskonjunkturen die Regel sind und die zu repräsentierende Disziplin sich mehr mit dem modischen Ablegen von Theoremen als mit deren Prüfung beschäftigt. In die Kritik an der Zeitschrift mag sich dann auch Kritik an der Erziehungswissenschaft mischen, die von ihr – vermischt mit unvereinbaren Gegenpositionen – vorzugsweise dargestellt, aber doch wiederum nicht umfassend repräsentiert wird (MOLLENHAUER publiziert dort nur sehr selten, und HABERMAS schreibt andernorts). So läßt sich aus der Perspektive von Theoriebildung das Negativ-Konto leicht verlängern, auf Ausblendungen an Themen und wissenschaftlichen Richtungen oder auf Verzögerungen gegenüber den Nachbardisziplinen, auf sozialwissenschaftlichen Jargon, zu wenig Empirie etc. hinweisen.

Berücksichtigt man demgegenüber auch, was man von einer Zeitschrift überhaupt erwarten kann, nimmt man realistischere und insbesondere disziplinnähere Maßstäbe und akzeptiert man die Arbeitsteilung zwischen Zeitschriften einer Disziplin und zwischen den Wissenschaften, dann läßt sich auch eine Gegenrechnung aufmachen. Die noch 1956 konstatierte „allgemeine Müdigkeit“ der Pädagogik (O. F. BOLLNOW – den Hinweis auf diesen Text verdanke ich STETTNER 1979) wird in der Folgezeit, durch die Jahrgänge der *Zeitschrift für Pädagogik* wenigstens, kaum mehr gestützt. Seit dem Anfang der 1960er Jahre werden die Diskussionen anregender, weiter, offener und kritischer und zwischen 1969 und 1974 fast schon zu hektisch. Wer hier nur von einem unverzeihlichen Tribut an modische Strömungen spricht, der wird der historischen Situation der Erziehungswissenschaft wohl nicht gerecht. Um eine ganze Wissenschaft aus der Müdigkeit aufzuwecken, sie dann auch noch munter zu halten und schließlich zu Leistungen zu animieren, die sie bis dahin (zu ihrem Schaden) weder theoretisch noch methodisch erbracht hat, dazu bedarf es schon einiger Anstrengungen. Umwege sind dabei unvermeidlich und gelegentlich notwendig, um die Grenzen des eigenen Reviers zu erkunden und es dann präziser abstecken zu können; mancher vermeintliche Irrweg erweist sich so bei genauerem Hinsehen – im Nachhinein – als klug gewählte neue Trasse. In dieser Situation manche Theoriestücke versuchsweise zu verwenden, sie publizistisch zu erproben, um sie der Kritik schneller und dem Verdikt ungeschützter auszusetzen, das ist dann nicht nur negativ als Mode, sondern auch kritisch als Prüfung interpretierbar. Theoriekarrieren – nicht nur beim Offenen Curriculum – haben so in der Zeitschrift gelegentlich vielleicht einen

fulminanten Start, angesichts der wachen Kritik aber auch unrühmlich-schnelle Landungen erlebt. Auf dem Hintergrund solcher Perspektiven, die verständlicherweise individuell unterschiedlich konstruierbar sind – jeder hat seinen eigenen Theorie- und Wissensbedarf –, wird man die in Ansätzen intensivere Zuwendung zur empirischen Forschung, zur Theorie und zu den Daten der Nachbarwissenschaften, die Häufung kritisch-methodologischer Erörterungen nicht als die Verirrungen einer einstmals autonomen Wissenschaft, sondern als notwendige Etappen zu einer legitimierbaren wissenschaftlichen Selbstdefinition begreifen können. In der Forschungsverwertung liegen dann nicht nur Deformation und Rückstand und fehlendes eigenes Engagement beim Realitätszugang, sondern auch historische „Notwendigkeit“ in einer bestimmten Etappe der Entwicklung des Bildungs- und Wissenschaftssystems. Wenngleich ich mir, vorsichtig werdend, selbstverständlich alles auch viel besser, reichhaltiger, klarer, weniger modisch, eigenständiger, theoretischer, praxisnäher vorstellen könnte! Aber wo gibt es das? Mehr noch – wo gibt es das in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft?

In diesen Jahren der Transformation der gesamten Disziplin hat die *Z.f.Päd.* zwar nicht die Diskussion allein angeregt oder geführt oder gar alle schwierigen Fragen geklärt; aber ohne die *Z.f.Päd.* wären die Kontroversen fader, die Widersprüche sanfter, die Diskussionen langweiliger gewesen – und der Ertrag geringer. Mag den einen ihre Distanz zu manchen wissenschaftlichen Schulen zu groß, ihre politische Position zu neutral-liberal sein, mag anderen ihre methodische Rigidität nicht groß genug und wieder anderen die Berücksichtigung der Sozialwissenschaften überhaupt verdammenswert sein – insgesamt scheint mir der in der *Z.f.Päd.* repräsentierte Weg der Erziehungswissenschaft der letzten 25 Jahre, der Weg durch die Erkenntnisse der anderen Disziplinen, durch die Wissenschafts- und Methodenkontroversen, durch die empirische Forschung und durch die Kritik zur erneuten reflektierteren Aneignung der Tradition notwendig gewesen zu sein, wenn die Pädagogik nicht in der philosophischen Sterilität der fünfziger Jahre verbleiben oder sich praktizistisch als Wissenschaft verabschieden wollte. Und wie hätte schon die Alternative ausgesehen? – Diesen Weg haben die Beiträge der *Z.f.Päd.* nicht nur begleitet, sondern erleichtert und forciert, und angesichts des absehbaren Ergebnisses hat sie auch durch Rückbesinnung auf die Tradition und eine erneute Kritik von Theorien und Methoden das Bewußtsein von noch bestehenden theoretischen Defiziten wachgehalten, ohne allein eine Lösung zu propagieren.

Und für die Zukunft? Da trösten die Klassiker: „Wenn man alt ist, muß man mehr tun, als da man jung war“ (J. W. GOETHE).

## Literatur

- ADORNO, TH. W.: Die Soziologen und die Wirklichkeit. In: Frankfurter Hefte 7 (1952), S. 585–595.  
 AUER, A.: Die Kritischen Wälder. Halle (Saale) 1974.  
 BENNER, D.: Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: *Z. f. Päd.* 26 (1980), S. 485–497.  
 BÖRNE, L.: Sämtliche Schriften. Bd. 1. Dreieich 1977.  
 BRAUN, W. (Hrsg.): Materialistische Pädagogik. Köln 1980.  
 BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.  
 BREZINKA, W.: Erziehung und Kulturrevolution. München/Basel 1974.  
 BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München/Basel 1978.  
 BREZINKA, W.: Vertrauen zerstören, verneinen, umwerfen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 16. 12. 1980.

- DERBOLAV, J.: Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung. Bonn 1956.
- DOLCH, J.: Gegenstände und Formen der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 20 (1930), S. 275–300.
- FLITNER, W.: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954.
- GARFIELD, E. (Ed.): SSCI Journal Citation Reports. Philadelphia 1977 ff. (Social Science Citation Index Annual. Vol. 6.)
- GASTON, J.: The big three and the status of sociology. In: Contemporary Sociology 8 (1979), S. 789–824.
- GROOTHOF, H. H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. (Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. V/1.) Königstein/Ts. 1979.
- HABERMAS, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Raubdruck 1968.
- HABERMAS, J.: Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a. M. 1976.
- HARTMANN, H.: Herausgeber-Mitteilung. In: Soziale Welt 31 (1980), S. 283–287.
- HERRMANN, TH. (Hrsg.): Dichotomie und Duplizität. E. A. DOLLE zum Gedächtnis. Bern 1974.
- KLAFKI, W.: Zu Peter Martin Roeder... In: Die Deutsche Schule 53 (1961), S. 582–593.
- KLAFKI, W.: Vorwort. In: H. U. PETER: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim 1973.
- KÖNIG, R.: Die Berufsmöglichkeiten des Soziologen. In: KZfSS 14 (1962), S. 286–314.
- KOGON, E.: Die Aussichten der Restauration. In: Frankfurter Hefte 7 (1952), S. 165–177.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1976.
- LÜSCHEN, G., et al.: Die Entwicklung der deutschen Soziologie in ihrem Fachschrifttum. In: G. LÜSCHEN (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945 (21. Sonderheft der KZfSS). Opladen 1979, S. 169–192. (a)
- LÜSCHEN, G.: Anmerkungen zur Entwicklung und zum Praxisbezug der deutschen Soziologie. In: G. LÜSCHEN (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Opladen 1979, S. 1–24. (b)
- LUHMANN, N.: Die Praxis der Theorie. In: N. LUHMANN: Soziologische Aufklärung. Opladen 1970, S. 253–267.
- MATTHES, J.: Einführung in das Studium der Soziologie. Reinbek 1973.
- MICHEL, K. M.: Der Grundwortschatz des wissenschaftlichen Gesamtarbeiters seit der szientifischen Wende. In: J. HABERMAS (Hrsg.): Stichworte zur „geistigen Situation der Zeit“. Bd. 2. Frankfurt a. M. 1979, S. 817–847.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- MÜLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Göttingen 1977.
- MULLINS, N. C.: Theories and Theory Groups in Contemporary American Sociology. New York (Harper & Row) 1973.
- OEVERMANN, U.: Sozialisierungstheorie. In: G. LÜSCHEN (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Opladen 1979, S. 143–168.
- PFEFFER, F.: Zeitschriften, pädagogische. In: Lexikon der Pädagogik. Freiburg 1955. Bd. 4, Sp. 1052–1054.
- POPPE, K.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. 2: Falsche Propheten. Bern 1970.
- RAUSCHENBERGER, H.: Zum Verhältnis von Pädagogik und Soziologie. In: TH. ELLWEIN et al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. 3/2. Berlin 1971, S. 390–400.
- RITSERT, J./BECKER, E.: Grundzüge sozialwissenschaftlich-statistischer Argumentation. Opladen 1971.
- ROEDER, P. M.: Zu Wolfgang Klafki... In: Die Deutsche Schule 53 (1961), S. 572–581.
- ROEDER, P. M.: Zur Problematik der historisch-systematischen Methode (zugleich eine Fortsetzung des Gesprächs mit Wolfgang Klafki). In: Die Deutsche Schule 54 (1962), S. 39–44.
- ROEDER, P. M.: Bildung und Bildungsbegriff: Sozialwissenschaftliche Ansätze der Kritik. In: D. GOLDSCHMIDT et al.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Heidelberg 1969, S. 45–67.
- SCHUEERL, H.: Probleme einer Systematischen Pädagogik. In TH. ELLWEIN et al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. 4. Berlin 1975, S. 13–88.
- SCHLOTTMANN, U.: Soziologen im Beruf. In: KZfSS 20 (1968), S. 572–597.
- STETTNER, M.: Die Rombach-Brezinka-Kontroverse. In: W. BÜTTEMEYER/B. MÖLLER (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1979, S. 209–243.
- TOULMIN, S.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975.
- ULICH, D.: Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: D. ULICH (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1974, S. 13–87.

- WELLENDORF, F.: Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der BRD. In: D. GOLDSCHMIDT et al.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Heidelberg 1969, S. 68–110.
- ZEITSCHRIFT FÜR SOZIALPSYCHOLOGIE: Kriterien für die Entscheidung über die Aufnahme empirischer Arbeiten in die Zeitschrift für Sozialpsychologie. (Von J. BREDENKAMP/H. FEGER.) In: Zs.f.Soz.psych. 1 (1970), S. 43–47.
- ZYMEK, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen 1975.

*Anschrift des Verfassers:*

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Auf den Hansenberg 22, 6472 Altenstadt 2.